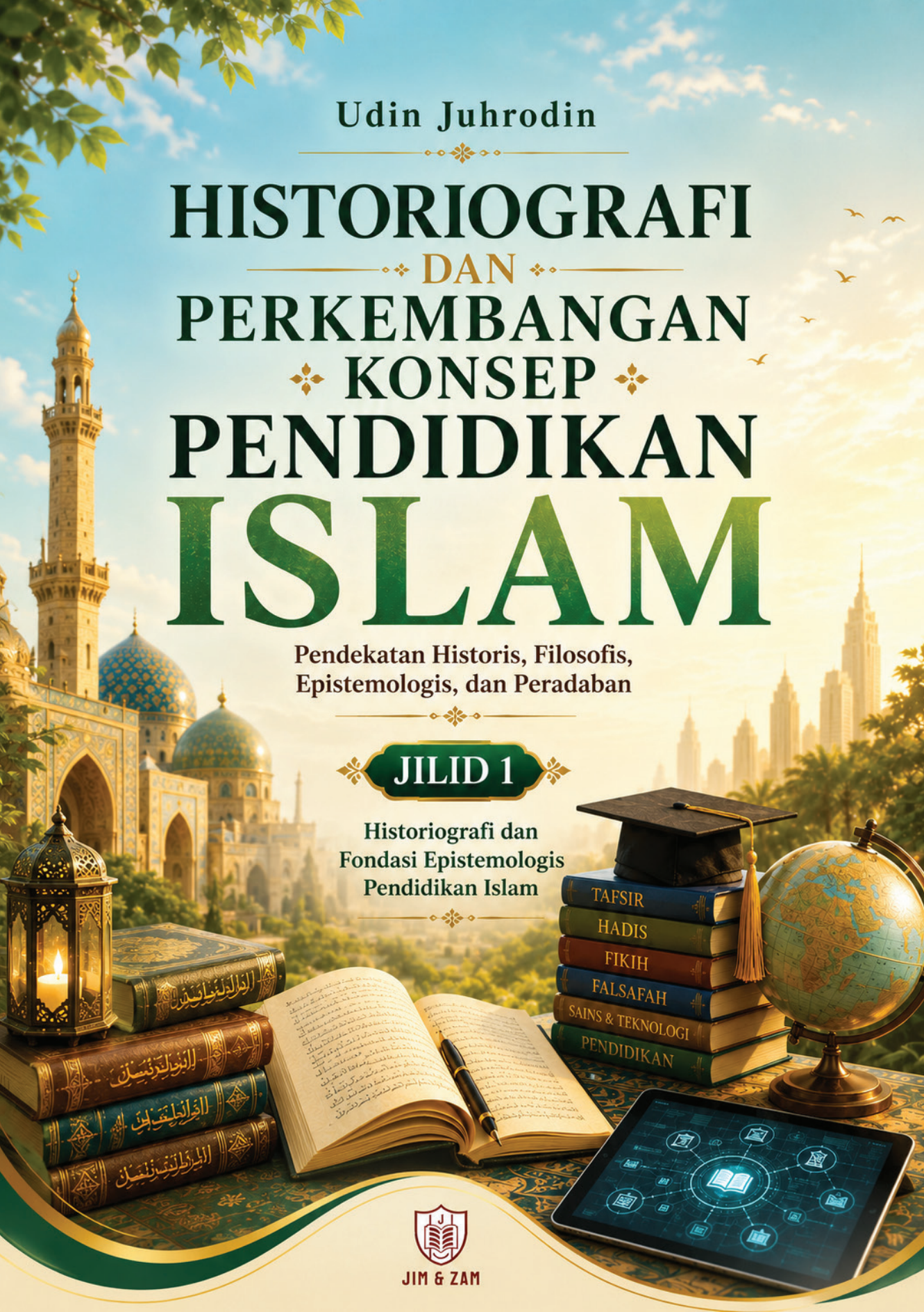
Udin Juhrodin

HISTORIOGRAFI DAN PERKEMBANGAN KONSEP PENDIDIKAN ISLAM

Pendekatan Historis, Filosofis, Epistemologis, dan Peradaban

JILID 1

Historiografi dan Fondasi Epistemologis Pendidikan Islam



JIM & ZAM

Udin Juhrodin

HISTORIOGRAFI DAN PERKEMBANGAN KONSEP PENDIDIKAN ISLAM

Jilid 1:
Historiografi dan Fondasi Epistemologi Pendidikan Islam

JIM & ZAM

HISTORIOGRAFI DAN PERKEMBANGAN KONSEP PENDIDIKAN ISLAM
Jilid 1 : Historiografi dan Fondasi Epistemologi Pendidikan Islam

Penyusun : Udin Juhrodin
Tata Letak : Udin Juhrodin
Desain Cover : Jim-Zam

@Cetakan 1 Tahun 2026

Penerbit : Jim-Zam
Alamat : Perum Griya Sampurna Blok E-136
Desa Sukadana Kecamatan Cimanggung
Kabupaten Sumedang
Email : udinjuhrodin@gmail.com
Phone : 082240452483

ISBN : xxxx

Naskah ini disusun untuk kepentingan Pribadi dan Akademis.
Pengutipan diperbolehkan dengan mencantumkan sumbernya.

Buku Ini Disesedekahkan Untuk:

PARA PECINTA ILMU DAN PENGETAHUAN

KATA PENGANTAR

Bismillāhirrahmānirrahīm

Segala puji hanyalah milik Allah SWT, al-'Alīm, Yang Maha Mengetahui, yang telah mengajarkan manusia apa yang tidak diketahuinya melalui perantaraan al-qalam. Shalawat dan salam semoga senantiasa tercurah kepada al-Mu'allim al-Akbar, Nabi Muhammad SAW, sang pendidik agung yang misi kenabiannya adalah membacakan ayat-ayat, menyucikan jiwa, dan mengajarkan kitab dan hikmah. Beliaulah teladan tertinggi bagi siapa pun yang mengaku dirinya sebagai pewaris para nabi.

Buku yang kini berada di hadapan pembaca ini adalah Jilid Pertama dari sebuah proyek intelektual yang dirancang dalam empat jilid, yang secara keseluruhan berjudul "Historiografi dan Perkembangan Konsep Pendidikan Islam." Proyek ini lahir dari sebuah kegelisahan yang telah lama menghantui ruang-ruang kuliah di Program Studi S1 Pendidikan Agama Islam, khususnya di STAI Yapata Al-Jawami, tempat di mana penulis mengabdikan diri. Kegelisahan itu sederhana namun mendasar: mengapa kita begitu fasih menceritakan "sejarah"—kapan sebuah madrasah didirikan, siapa nama pendirinya, dan bagaimana kurikulumnya—tetapi begitu gagap ketika ditanya: "Dari mana sumber informasi itu berasal? Bagaimana Anda memverifikasinya? Apakah ada bias ideologis dalam narasi yang selama ini Anda terima sebagai kebenaran?" Kita telah mencetak begitu banyak penghafal sejarah, tetapi begitu sedikit sejarawan. Kita telah melahirkan begitu banyak pencerita masa lalu, tetapi begitu sedikit pemikir yang kritis terhadap cara masa lalu itu diceritakan.

Namun, di balik kegelisahan akademik itu, ada sebuah pertanyaan yang jauh lebih personal dan jauh lebih dalam, yang selama bertahun-tahun selalu penulis sampaikan kepada para mahasiswa di setiap sesi ujian munaqasyah: "Setelah bertahun-tahun Anda belajar di program studi ini, setelah Anda membaca puluhan kitab dan menghafal puluhan teori, setelah Anda menyelesaikan skripsi dan meraih gelar sarjana—apakah Anda sudah menemukan hakikat pendidikan Islam? Apakah Anda sudah memahami untuk apa sesungguhnya manusia dididik? Apakah Anda sudah menemukan jawaban atas pertanyaan paling fundamental dari profesi yang akan Anda geluti seumur hidup ini?" Pertanyaan ini tidak dimaksudkan untuk menguji hafalan atau mengukur kompetensi kognitif semata. Ia adalah sebuah

provokasi spiritual—sebuah undangan untuk tidak berhenti pada permukaan, untuk terus mencari, terus menggali, dan terus mempertanyakan, bahkan ketika ijazah sudah di tangan dan gelar sudah disandang.

Pertanyaan yang sama, pada akhirnya, juga menghantui penulis sendiri. Setiap kali penulis menyampaikannya kepada para mahasiswa, sesungguhnya penulis juga sedang menyampaikannya kepada diri sendiri. Dan dari keinginan untuk mencari jawaban itulah—dari keinginan untuk menelusuri akar-akar pemikiran pendidikan Islam, untuk memahami fondasi epistemologisnya, untuk membongkar lapisan-lapisan historisnya, dan untuk merumuskan kembali arahnya di masa depan—buku ini lahir. Ia bukan sekadar buku teks untuk memenuhi kebutuhan kurikulum. Ia adalah catatan perjalanan seorang pencari—seorang guru yang, bersama dengan murid-muridnya, masih terus berjalan di atas jalan pencarian itu. Pertanyaan "apa hakikat pendidikan Islam?" mungkin tidak akan pernah terjawab secara tuntas oleh buku ini. Tetapi, buku ini adalah upaya untuk mendekatinya—selangkah demi selangkah, dengan penuh kesabaran dan kerendahan hati.

Buku ini hadir bukan untuk membentuk pembaca menjadi pengajar Sejarah Pendidikan Islam semata—sebuah profesi yang mulia—melainkan untuk menggembleng mereka menjadi sejarawan pendidikan Islam yang sejati: para pemikir yang mampu menginterogasi sumber, membongkar bias, mendekonstruksi narasi, dan dengan rendah hati merekonstruksi masa lalu berdasarkan bukti-bukti yang terverifikasi. Seorang pengajar sejarah menyampaikan apa yang telah ditulis oleh sejarawan; tetapi seorang sejarawan sejati mempertanyakan bagaimana dan mengapa sejarah itu ditulis dengan cara tertentu. Buku ini adalah undangan untuk naik ke tingkat yang kedua, tingkat yang lebih bertanggung jawab secara intelektual. Dan, pada akhirnya, semoga ia menjadi bekal—bukan hanya bagi para mahasiswa S1, tetapi juga bagi mereka yang melanjutkan ke jenjang S2, S3, atau bagi siapa pun yang suatu hari nanti terjun ke tengah masyarakat, menghadapi realitas pendidikan yang kompleks, dan harus memberikan jawaban atas pertanyaan-pertanyaan yang paling mendasar dari umat.

Jilid Pertama ini—yang secara khusus bertajuk "Historiografi dan Fondasi Epistemologis Pendidikan Islam"—merupakan gerbang yang harus dilalui sebelum pembaca melangkah ke jilid-jilid berikutnya. Ia disusun dalam dua bab besar yang saling terkait secara organik. Bab 1 adalah "bengkel kerja" (workshop) sejarawan. Di sini, pembaca akan diperkenalkan dengan hakikat historiografi, perjalanannya dari era klasik hingga postmodern, serta perangkat-perangkat metodologis yang diperlukan untuk meneliti sejarah secara bertanggung jawab: dari heuristik, kritik sumber, interpretasi, hingga penyusunan narasi dan pengujian validitas. Bab 2 adalah "fondasi" (foundation) konseptual. Di sini, pembaca akan menapaki tangga demi tangga pemikiran: dari konsep ilmu dalam Islam, wahyu sebagai sumber pengetahuan, kedudukan akal, integrasi wahyu dan rasio, tujuan pendidikan dalam Al-Qur'an, hingga perdebatan seputar konsep-konsep kunci seperti tarbiyah,

ta'līm, ta'dīb, dan tazkiyah, yang bermuara pada profil ideal insān kāmil sebagai tujuan akhir pendidikan. Jika Bab 1 adalah "cara" (the how), maka Bab 2 adalah "substansi" (the what) dan "tujuan" (the why). Keduanya tak terpisahkan.

Mengapa fondasi ini harus diletakkan terlebih dahulu? Jawabannya sederhana: mustahil kita dapat memahami hakikat pendidikan Islam tanpa terlebih dahulu memahami fondasi epistemologis yang menopangnya; dan mustahil kita dapat menulis atau membaca sejarah pendidikan Islam secara bertanggung jawab tanpa terlebih dahulu menguasai metodologi historiografi yang ketat dan kritis. Ibarat seorang musafir yang hendak mengarungi samudra luas bernama "Sejarah Pendidikan Islam," ia harus terlebih dahulu memastikan bahwa kapalnya layak dan kompasnya terkalibrasi dengan benar. Jilid Pertama ini tidak akan membawa pembaca berlayar jauh. Ia hanya akan mengajak pembaca untuk membangun kapal itu sendiri—dengan kesabaran seorang pengrajin—dan mengkalibrasi kompas itu dengan ketelitian seorang astronom. Sebab, dalam pencarian kebenaran, kualitas perjalanan ditentukan bukan oleh seberapa jauh kita berlayar, tetapi oleh seberapa siap kita ketika ombak pertama menghantam.

Setelah fondasi ini diletakkan, perjalanan sesungguhnya akan dimulai. Jilid 2—yang bertajuk "Akar Historis dan Evolusi Institusional Pendidikan Islam"—akan membawa pembaca menyusuri lorong waktu, dari era Rasulullah SAW, Khulafaur Rasyidin, Dinasti Umayyah, hingga puncak keemasan Abbasiyah, sembari mengamati bagaimana institusi-institusi pendidikan Islam lahir, berkembang, dan bertransformasi. Jilid 3—"Warisan Intelektual dan Ragam Tradisi Pendidikan Islam"—akan menyelami pemikiran para tokoh kunci, mengeksplorasi keragaman tradisi pendidikan Islam di berbagai belahan dunia, dan secara khusus mengkaji historiografi pendidikan Islam di Indonesia. Jilid 4—"Transformasi, Problematika, dan Rekonstruksi Pendidikan Islam Kontemporer"—akan menghadapkan pembaca pada realitas modern: modernisasi, globalisasi, revolusi digital, dan isu-isu strategis abad ke-21, sebelum akhirnya merumuskan arah baru bagi pendidikan Islam di masa depan. Keempat jilid ini, secara bersama-sama, membentuk sebuah bangunan pengetahuan yang utuh: dari fondasi metodologis, melalui eksplorasi historis, hingga proyeksi masa depan.

Buku ini ditulis dengan gaya bahasa yang secara sadar diupayakan untuk menghindari dua kutub ekstrem yang sering kali menjangkiti literatur pendidikan Islam kontemporer: di satu sisi, romantisme apologetik yang hanya memuji-muji masa lalu tanpa analisis kritis; di sisi lain, jargon-jargon modern yang diimpor dari Barat tanpa adaptasi epistemologis yang memadai. Untuk keluar dari kedua kutub ini, diperlukan sebuah cara berpikir yang tertib, sistematis, dan mampu menembus permukaan—sebuah cara berpikir yang tidak puas dengan jawaban-jawaban yang mudah, tetapi terus-menerus mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang lebih dalam. Inilah yang coba dilakukan oleh buku ini: mengajak pembaca untuk berpikir secara terstruktur dan reflektif, tanpa kehilangan ruh spiritualitas Islam.

Sebagaimana seorang ahli bedah memerlukan pisau yang tajam untuk melakukan operasi yang presisi, demikian pula seorang pemikir pendidikan memerlukan logika yang tajam untuk membedah problem-problem epistemologis yang pelik. Buku ini adalah latihan untuk mengasah ketajaman itu—bukan untuk melukai, tetapi untuk menyembuhkan.

Pada akhirnya, penulis menyadari sepenuhnya bahwa karya ini masih jauh dari sempurna. Di sana-sini mungkin masih terdapat celah argumentasi yang belum tertutup rapat, sumber-sumber yang belum tergali secara maksimal, atau sudut pandang yang masih bisa dipertajam. Namun, sebagaimana sebuah bangunan besar tidak dimulai dari atap, melainkan dari fondasi, demikian pula proyek intelektual ini dimulai bukan dengan klaim kesempurnaan, melainkan dengan kejujuran dan kerendahan hati. Biarlah buku ini menjadi fondasi awal—sebuah undangan untuk berdialog, untuk mengkritisi, untuk merevisi, dan untuk bersama-sama membangun pemahaman yang lebih baik tentang warisan pendidikan Islam yang agung. Penulis membuka pintu selebar-lebarnya bagi siapa pun yang ingin menyampaikan masukan, kritik, atau koreksi. Karena ilmu, sebagaimana diajarkan oleh para ulama kita, adalah rantai yang tidak terputus: ia diterima dari generasi sebelumnya, dikritisi, diperbaiki, dan diwariskan kepada generasi berikutnya. Buku ini hanyalah mata rantai kecil dalam rantai besar itu.

Akhirul kalam, buku ini adalah kenang-kenangan—sebuah persembahan kecil dari seorang guru untuk para mahasiswanya, yang kelak akan menjadi guru-guru bagi generasi berikutnya. Dan semoga, ketika mereka suatu hari nanti duduk di kursi ujian munaqasyah—atau di ruang-ruang kelas mereka sendiri, atau di tengah-tengah masyarakat yang mereka layani—mereka tidak akan berhenti pada jawaban-jawaban yang sudah jadi, tetapi akan terus bertanya, terus mencari, dan terus mendekati hakikat pendidikan Islam yang sesungguhnya. Karena pencarian itu tidak akan pernah selesai. Dan di dalam ketidaksempurnaan pencarian itulah, justru terletak keindahannya.

Wa mā tawfīqī illā bi Allāh, ‘alayhi tawakkaltu wa ilayhi unīb.

Bandung, Juli 2026

Penulis

DAFTAR ISI

Kata Pengantar ~ v
Daftar Ini ~ ix

BAGIAN I
HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN ISLAM: KONSEP, RUANG LINGKUP, DAN METODOLOGI

HAKIKAT HISTORIOGRAFI
Definisi Historiografi ~1
— Etimologi istilah historia dan historiografi ~ 1
— Pengertian historiografi menurut para ahli ~ 5
— Perbedaan sejarah, historiografi, dan filsafat sejarah ~ 9
— Hakikat historiografi sebagai rekonstruksi masa lalu ~ 13
Historiografi Klasik ~ 18
— Lahirnya tradisi historiografi klasik ~ 18
— Historiografi Yunani ~ 20
— Historiografi Romawi ~ 23
— Historiografi Kristen Abad Pertengahan ~ 29
— Transisi menuju historiografi Islam ~ 35
— Karakteristik historiografi klasik ~ 40
— Kelebihan dan keterbatasan historiografi klasik ~ 47
Historiografi Modern ~ 52
— Latar belakang kemunculan historiografi modern ~ 53
— Leopold von Ranke dan objektivitas sejarah ~ 59
— Mazhab Annales ~ 65
— Sejarah sosial ~ 72
— Sejarah budaya ~ 75
— Sejarah intelektua ~ 8l
— Karakteristik historiografi modern ~ 86
Historiografi Postmodern ~ 99
— Latar belakang lahirnya historiografi postmodern ~ 100
— Linguistic Turn ~ 105
— Tokoh-tokoh postmodern ~ 112
— Dekonstruksi narasi sejarah ~ 118
— Historiografi digital ~ 124
— Kritik terhadap historiografi postmodern ~ 130

HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN

Pengertian Historiografi Pendidikan ~ 145
— Definisi historiografi pendidikan ~ 145
— Perbedaan sejarah pendidikan dan historiografi pendidikan ~ 146
— Historiografi pendidikan sebagai cabang ilmu ~ 150
Objek Kajian Historiografi Pendidikan ~ 156
— Lembaga pendidikan ~ 157
— Pemikiran pendidikan ~ 161
— Tokoh pendidikan ~ 166
— Kurikulum ~ 170
— Sistem pembelajaran ~ 175
— Kebijakan pendidikan ~ 180
— Tradisi akademik ~ 186
— Budaya pendidikan ~ 191
Tujuan Historiografi Pendidikan ~ 197
— Rekonstruksi perkembangan pendidikan ~ 198
— Memahami dinamika perubahan pendidikan ~ 203
— Membangun kesadaran historis ~ 209
— Landasan pengembangan kebijakan pendidikan ~ 214
— Pengembangan teori pendidikan ~ 219
Perkembangan Historiografi Pendidikan ~ 224
— Historiografi pendidikan klasik ~ 225
— Historiografi pendidikan modern ~ 230
— Historiografi pendidikan kontemporer ~ 236
— Arah baru historiografi pendidikan ~ 241

HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN ISLAM

Definisi Historiografi Pendidikan Islam ~ 253
— Definisi Historiografi Pendidikan Islam ~ 253
— Posisi Historiografi pendidikan Islam dalam Peta Keilmuan ~ 256
— Karakteristik ~ 257
— Posisi dalam Studi Pendidikan Islam ~ 262
Ruang Lingkup Historiografi Pendidikan Islam ~ 266
— Sejarah lembaga pendidikan Islam ~ 266
— Sejarah pemikiran pendidikan Islam ~ 272
— Sejarah kurikulum ~ 277
— Sejarah tokoh pendidikan Islam ~ 282
— Sejarah kebijakan pendidikan Islam ~ 287
— Sejarah budaya intelektual Islam ~ 293
Urgensi Historiografi Pendidikan Islam ~ 299
— Sebagai rekonstruksi perkembangan pendidikan Islam ~ 301
— Sebagai dasar pengembangan teori pendidikan Islam ~ 304

— Sebagai kritik terhadap narasi sejarah ~ 309
— Sebagai landasan kebijakan pendidikan Islam kontemporer ~ 315
Tantangan Historiografi Pendidikan Islam ~ 320
— Keterbatasan sumber ~ 320
— Bias ideologi ~ 325
— Orientalisme ~ 330
— Tantangan digitalisasi manuskrip ~ 335
— Peluang penelitian historiografi pendidikan Islam ~ 342

Pendekatan Penulisan Sejarah Pendidikan Islam
Pendekatan Kronologis ~ 356
— Hakikat pendekatan kronologis ~ 356
— Karakteristik ~ 360
— Kelebihan dan keterbatasan ~ 366
Pendekatan Tematik ~ 372
— Konsep dan hakikat pendekatan tematik ~ 372
— Implementasi pendekatan tematik ~ 376
— Contoh penelitian ~ 381
Pendekatan Sosial ~ 385
— Pendidikan sebagai institusi sosial ~ 385
— Hubungan pendidikan dan masyarakat ~ 389
— Pendekatan sejarah sosial ~ 395
Pendekatan Budaya ~ 399
— Pendidikan sebagai produk budaya ~ 400
— Tradisi intelektual Islam ~ 404
— Budaya literasi ~ 408
Pendekatan Intelektual ~ 413
— Genealogi pemikiran ~ 414
— Sejarah gagasan ~ 417
— Sejarah ilmu pengetahuan Islam ~ 421
Integrasi Berbagai Pendekatan ~ 426
— Pendekatan multidisipliner ~ 427
— Interdisipliner ~ 431
— Transdisipliner ~ 436

Metodologi Penelitian Sejarah Pendidikan Islam
Hakikat Metodologi Sejarah ~ 449
— Pengertian metodologi ~ 449
— Prinsip-prinsip penelitian sejarah ~ 453
Heuristik ~ 459
— Konsep heuristik ~ 460
— Jenis sumber sejarah ~ 465

— Teknik penelusuran sumber ~ 471
— Digital archive ~ 475
— Manuskrip Islam ~ 481
Kritik Sumber ~ 485
— Kritik eksternal ~ 486
— Kritik internal ~ 482
— Kritik sanad ~ 498
— Kritik matan ~ 503
Interpretasi ~ 508
— Analisis historis ~ 509
— Kontekstualisasi ~ 515
— Hermeneutika sejarah ~ 520
— Analisis kausalitas ~ 526
Historiografi ~ 532
— Penyusunan narasi sejarah ~ 533
— Model penulisan sejarah ~ 540
— Objektivitas dan subjektivitas ~ 546
— Etika penulisan sejarah ~ 552
Validitas Penelitian Sejarah Pendidikan Islam ~ 559
— Triangulasi sumber ~ 560
— Verifikasi data ~ 567
— Kredibilitas penelitian ~ 572
— Reliabilitas interpretasi ~ 578

BAGIAN 2
LANDASAN EPISTEMOLOGIS PENDIDIKAN ISLAM

KONSEP ILMU DALAM ISLAM

Hakikat ilmu dalam pandangan Islam ~ 596
Kedudukan ilmu dalam peradaban Islam ~ 601
Pengertian Ilmu ~ 605
— Etimologi ‘ilm ~ 605
— Terminologi ilmu menurut para ulama ~ 607
— Perbedaan ilmu, pengetahuan, dan hikmah ~ 611
Sumber Ilmu dalam Islam ~ 614
— Wahyu ~ 615
— Akal ~ 618
— Indra ~ 621
— Intuisi (kashf/ilham) ~ 625
— Pengalaman empiris ~ 630

Klasifikasi Ilmu ~ 635
— Fardhu 'ain dan fardhu kifayah ~ 636
— Ilmu naqliyah dan aqliyah ~ 640
— Klasifikasi al-Ghazali ~ 647
— Klasifikasi Ibn Khaldun ~ 651
— Klasifikasi Syed Muhammad Naquib al-Attas ~ 656
Karakteristik Ilmu dalam Islam ~ 662
— Tauhid ~ 663
— Integratif ~ 669
— Holistik ~ 674
— Berorientasi pada kemaslahatan ~ 681
Implikasi terhadap Pendidikan Islam ~ 686

Wahyu sebagai Sumber Pendidikan
Hakikat Wahyu ~ 698
— Pengertian wahyu ~ 698
— Karakteristik wahyu ~ 703
Al-Qur'an sebagai Sumber Pendidikan ~ 708
— Nilai-nilai pendidikan ~ 710
— Prinsip-prinsip pendidikan ~ 718
— Metode pendidikan Qur'ani ~ 727
Sunnah sebagai Penjelas Wahyu ~ 737
— Fungsi hadis ~ 738
— Pendidikan Rasulullah ~ 744
Epistemologi Wahyu ~ 756
Relevansi terhadap Pendidikan Kontemporer ~ 762

Akal dalam Tradisi Keilmuan Islam
Pengertian Akal ~ 775
Kedudukan Akal dalam Al-Qur'an ~ 778
Akal menurut Para Filosof Muslim ~ 787
— Al-Kindi ~ 787
— Al-Farabi ~ 793
— Ibn Sina ~ 799
— Ibn Rushd ~ 804
Akal menurut Para Teolog ~ 809
— Mu'tazilah ~ 809
— Asy'ariyah ~ 814
— Maturidiyah ~ 819
Akal dalam Pendidikan Islam ~ 823

Integrasi Wahyu dan Rasio

Dikotomi Ilmu dalam Sejarah ~ 837
Integrasi Wahyu dan Akal ~ 842
Islamisasi Ilmu Pengetahuan ~ 847
— Syed Muhammad Naquib al-Attas ~ 849
— Ismail Raji al-Faruqi ~ 855
Integrasi-Interkoneksi ~ 859
— Amin Abdullah ~ 861
— Paradigma keilmuan integratif ~ 864
Implementasi dalam Pendidikan Islam ~ 868

Tujuan Pendidikan dalam Al-Qur'an

Konsep Tujuan Pendidikan ~ 885
Ayat-ayat tentang Pendidikan ~ 887
Tujuan Spiritual ~ 893
Tujuan Moral ~ 897
Tujuan Intelektual ~ 901
Tujuan Sosial ~ 905
Tujuan Peradaban ~ 909

Konsep Tarbiyah

Etimologi Tarbiyah ~ 920
Tarbiyah dalam Al-Qur'an ~ 924
Makna Filosofis Tarbiyah ~ 928
Pandangan Para Ulama ~ 932
Implementasi Tarbiyah ~ 937

Konsep Ta'lim

Pengertian Ta'lim ~ 949
Dasar Al-Qur'an bagi konsep ta'lim ~ 945
Fondasi epistemologi ta'lim ~ 959
Hakikat Proses Pembelajaran ~ 960
Peran Guru ~ 966
Implikasi Pedagogis ~ 974

Konsep Ta'dib

Etimologi Ta'dib ~ 989
Pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas ~ 994
Adab sebagai Inti Pendidikan ~ 1001
Ta'dib dan Pembentukan Karakter ~ 1008
Kritik terhadap Konsep Ta'dib ~ 1013

KONSEP TAZKIYAH

Makna Tazkiyah ~ 1027
Tazkiyatun Nafs ~ 1030
Pendidikan Spiritual ~ 1035
Dimensi Akhlak ~ 1043

INSAN KAMIL SEBAGAI TUJUAN PENDIDIKAN

Konsep Insan Kamil ~ 1061
Dasar Al-Qur'an ~ 1063
Pandangan Para Tokoh ~ 1066
— Al-Ghazali ~ 1068
— Ibn Arabi ~ 1072
— 'Abd al-Karim al-Jilli ~ 1075
— Muhammad Iqbal ~ 1080
— Syed Muhammad Naquib al-Attas ~ 1084
Dimensi Insan Kamil ~ 1088
— Dimensi Spiritual ~ 1090
— Dimensi Moral ~ 1095
— Dimensi Intelektual ~ 1100
— Dimensi Sosial ~ 1105
— Dimensi Kepemimpinan ~ 1110
Insan Kamil dalam Pendidikan Islam Kontemporer ~ 1116

بسم الله الرحمن الرحيم

BAGIAN 1
HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN ISLAM
KONSEP, RUANG LINGKUP, DAN METODOLOGI

HISTORIOGRAFI

Memahami Masa Lalu,
Membangun Masa Depan

PENULISAN SEJARAH

KRITIK SUMBER

INTERPRETASI

KONTEKS SOSIAL-BUDAYA

METODOLOGI

PERSPEKTIF SEJARAWAN

SUMBER SEJARAH

> Historiografi adalah ilmu dan seni dalam meneliti, menafsirkan, dan menulis sejarah berdasarkan metode ilmiah, sumber yang kritis, serta perspektif yang reflektif dan objektif.

HAKIKAT HISTORIOGRAFI

DEFINISI HISTORIOGRAFI

UNTUK memahami hakikat historiografi secara mendalam, langkah pertama yang niscaya adalah menelusuri akar etimologis dari dua istilah kunci yang membentuknya, yaitu *historia* dan *historiografi*. Penelusuran ini bukan sekadar latihan linguistik, melainkan sebuah ikhtiar untuk mengungkap lapisan-lapisan makna filosofis yang terkandung di dalamnya, yang pada gilirannya akan menentukan arah dan watak dari keseluruhan diskursus tentang penulisan sejarah, termasuk sejarah pendidikan Islam.

A. Etimologi Istilah Historia dan Historiografi

Istilah *historia* berasal dari bahasa Yunani Kuno, ἱστορία (*historía*), yang berakar dari kata ἵστωρ (*hístōr*), berarti "orang yang mengetahui" atau "saksi yang kompeten" (Liddell & Scott, 1940, hlm. 842). Kata *hístōr* sendiri berasal dari bahasa Proto-Indo-Eropa *wid-tor-*, dari akar kata *weid-* yang bermakna "melihat" atau "mengetahui" (Beekes, 2010, hlm. 597). Akar yang sama juga menurunkan kata *"wit"* (kecerdasan) dan *"wise"* (bijaksana) dalam bahasa Inggris, serta *videre* (melihat) dalam bahasa Latin (Partridge, 1966, hlm. 742). Dengan demikian, secara primordial, historia mengandung muatan semantik yang berkaitan erat dengan tindakan melihat secara langsung, menyaksikan, dan melalui kesaksian itu kemudian mengetahui serta menjadi arif (Hartog, 2000, hlm. 23). Dalam pengertian awalnya, ἱστορία bukanlah sekadar cerita tentang masa lalu, melainkan suatu penyelidikan (inquiry) kritis yang dilakukan melalui pengamatan dan pengumpulan bukti-bukti (Press, 1982, hlm. 63).

Makna inilah yang dihidupkan oleh Herodotus (ca. 484–425 SM), yang oleh Cicero dijuluki sebagai *pater historiae* (bapak sejarah), ketika ia membuka karyanya *Histories* dengan kata ἱστορίης ἀπόδεξις (*historíēs apódexis*), yang diterjemahkan sebagai "pemaparan hasil penyelidikan" (Herodotus, terj. 2008, I.1). Bagi Herodotus, *historia* adalah suatu aktivitas intelektual berupa penyelidikan terhadap sebab-sebab dan jalannya peristiwa, yang dilandaskan pada autopsi (melihat sendiri), *gnōmē* (pertimbangan), dan *akoē* (pendengaran dari saksi) (Marincola, 1997, hlm. 7). Aktivitas ini memadukan pengamatan empiris dengan refleksi kritis untuk menghasilkan suatu pengetahuan yang sahih

tentang tindakan manusia (Momigliano, 1978, hlm. 8). Penerusnya, Thucydides (ca. 460–400 SM), memperdalam dimensi kritis ini dengan menekankan verifikasi silang terhadap saksi-saksi dan menyingkirkan unsur mitos (*to mȳthōdes*), demi mencapai ketepatan (*akribeia*) dan kebenaran faktual (Thucydides, terj. 1972, I.22). Dari tradisi Yunani inilah, *historia* diwariskan sebagai sebuah metode untuk memperoleh pengetahuan melalui penyelidikan yang terstruktur dan dapat dipertanggungjawabkan (Finley, 1965, hlm. 290).

Ketika peradaban Romawi menyerap tradisi intelektual Yunani, kata ἱστορία diadopsi ke dalam bahasa Latin menjadi *historia*, dengan makna yang tidak banyak bergeser: sebuah narasi tentang peristiwa masa lalu, atau penyelidikan atas peristiwa itu sendiri (Lewis & Short, 1879, hlm. 856). Para sejarawan seperti Polybius dan Tacitus memperkaya tradisi ini dengan penekanan pada aspek pragmatis dan didaktis sejarah (*historia magistra vitae*—sejarah adalah guru kehidupan), di mana penulisan sejarah bertujuan bukan hanya untuk mengetahui, tetapi juga untuk mendidik dan membentuk karakter moral bangsa (Momigliano, 1990, hlm. 18; Koselleck, 2004, hlm. 26). Melalui medium bahasa Latin inilah istilah *historia* kemudian memasuki berbagai bahasa Eropa modern, seperti *histoire* (Prancis), *history* (Inggris), *Geschichte* (Jerman, yang juga berarti "kejadian"), dan *storia* (Italia) (Burke, 1969, hlm. 105). Secara perlahan, *history* tidak lagi merujuk secara dominan pada proses penyelidikan, melainkan lebih kepada objek penyelidikan itu sendiri, yaitu masa lalu, atau representasinya dalam bentuk narasi (Carr, 1961, hlm. 7–30).

Di dunia Islam, konsep yang paling berdekatan dengan *historia* adalah *tārīkh* (تاريخ). Kata *tārīkh* berasal dari akar bahasa Arab *arrakha* (أرّخ) atau *warrakha* (ورّخ), yang secara etimologis bermakna "menulis", "mencatat", "menetapkan waktu suatu peristiwa", dan "menyusun kronik" (Ibn Manzur, 1955, Jilid 3, hlm. 4–5). Beberapa leksikolog Arab, seperti Ibn Manzur dalam *Lisan al-'Arab*, mengaitkan istilah ini dengan penetapan kalender dan penanggalan (Ibn Manzur, 1955, Jilid 3, hlm. 5). Perbedaan etimologis antara *historia* dan *tārīkh* sangat signifikan. Jika *historia* bertolak dari "kesaksian" dan "penyelidikan kritis", *tārīkh* bertolak dari "penetapan waktu" (*ta'rīkh* sebagai penanggalan). Ini menunjukkan bahwa kesadaran historis dalam Islam sangat kuat bertumpu pada kronologi dan silsilah (*sanad*) sebagai fondasi validitas informasi, sebuah karakter yang sangat kental dalam ilmu hadis dan kemudian meresap ke dalam historiografi Islam klasik melalui karya-karya *sīrah*, *maghāzī*, *ṭabaqāt*, hingga *tārīkh* universal seperti karya al-Ṭabarī (Rosenthal, 1968, hlm. 17; Khalidi, 1994, hlm. 8–12).

Kini, dari istilah *historia* inilah kemudian lahir istilah "historiografi". Dalam bahasa Inggris, *historiography* berasal dari gabungan kata Yunani ἱστορία (*historia*) dan -γραφία (*-graphia*), dari *graphein* (γράφειν) yang berarti "menulis" (Liddell & Scott, 1940, hlm. 360). Jadi, secara leksikal, *historiography* adalah "tulisan tentang sejarah" atau "penulisan sejarah". Namun, makna

ini berkembang. Sejak abad ke-19, seiring profesionalisasi disiplin sejarah, historiografi tidak lagi dipahami sekadar sebagai aktivitas menulis sejarah (*the writing of history*), tetapi juga sebagai studi kritis tentang bagaimana sejarah ditulis: metodologi, perspektif teoretis, ideologi, dan konteks yang membentuk karya-karya sejarawan (Iggers, 2005, hlm. 4; Bentley, 1997, hlm. 2). Dalam kerangka ini, sejarawan tidak hanya menulis sejarah (*history*), tetapi juga merenungkan secara kritis proses penulisan itu sendiri (*historiography*). Inilah yang membedakan antara "sejarah" sebagai peristiwa dan narasi (*the past and its account*) dengan "historiografi" sebagai analisis kritis atas akun tersebut (Collingwood, 1946, hlm. 9; Munslow, 2007, hlm. 17).

Dalam tradisi keilmuan Islam, pemaknaan ini terlihat dalam penggunaan istilah-istilah seperti *'ilm al-tārīkh* (ilmu sejarah), *uṣūl al-tārīkh* (dasar-dasar sejarah), atau *kitābat al-tārīkh* (penulisan sejarah). Belakangan, untuk merujuk pada historiografi sebagai cabang kritis, digunakan istilah *al-kitābah al-tārīkhiyyah* atau diserap langsung menjadi *al-histūriyūghrāfiyā*. Para sejarawan Muslim klasik, meski tidak menggunakan istilah khusus "historiografi", telah meletakkan dasar-dasar metodologis yang ketat dalam penulisan sejarah, terutama melalui penerapan sistem *isnād* (rantai transmisi) dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl* (kritik terhadap perawi), yang merupakan wujud paling awal dari kritik sumber dalam sejarah intelektual manusia (Robinson, 2003, hlm. 70–74; Humphreys, 1991, hlm. 69–72). Tokoh seperti Ibn Khaldūn, dalam *Muqaddimah*-nya, bahkan telah melangkah jauh dengan merumuskan sebuah filsafat sejarah dan metode kritik narasi sejarah yang dapat disebut sebagai puncak historiografi Islam pra-modern (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 15; Mahdi, 1964, hlm. 65).

Dengan demikian, secara etimologis dan historis, perjalanan istilah *historia* dan historiografi memperlihatkan sebuah evolusi kesadaran manusia akan masa lalunya: dari penyelidikan kritis berbasis kesaksian menuju sebuah disiplin yang tidak hanya merekonstruksi, tetapi juga merefleksikan proses rekonstruksinya itu sendiri. Bagi studi pendidikan Islam, memahami akar ini menjadi pondasi penting, karena di atasnya akan dibangun sebuah metodologi yang mampu menelaah sejarah lembaga, pemikiran, dan praktik pendidikan Islam secara kritis, terhindar dari anakronisme dan bias, serta senantiasa sadar akan posisi epistemologisnya. Sejarah bukan sekadar cerita; ia adalah ilmu, dan historiografi adalah seni sekaligus sains dari pertanggungjawaban atas ilmu itu.

B. Pengertian Historiografi menurut Para Ahli

Setelah menelusuri akar etimologis dari istilah *historia* dan historiografi, langkah krusial berikutnya dalam membangun fondasi pemahaman adalah mengkaji secara mendalam berbagai definisi yang telah dirumuskan oleh para ahli. Upaya ini bukan sekadar inventarisasi pendapat, melainkan sebuah ikhtiar hermeneutis untuk memahami bagaimana historiografi, sebagai sebuah konsep, telah

mengalami perluasan dan pendalaman makna seiring dengan perkembangan kesadaran kritis manusia terhadap cara mereka merekonstruksi masa lalu. Dengan menelaah ragam definisi ini, kita dapat memetakan dimensi-dimensi esensial historiografi yang akan menjadi kerangka teoretis dalam menelaah sejarah pendidikan Islam.

Dalam perspektif tradisional, pengertian historiografi sering kali dibatasi secara sempit sebagai "penulisan sejarah" atau *the writing of history*. Definisi paling elementer ini disampaikan oleh Charles Oman (1939) dalam *On the Writing of History*, di mana ia menyatakan bahwa historiografi pada hakikatnya adalah "seni dan praktik menyusun narasi sejarah berdasarkan sumber-sumber yang tersedia" (hlm. 3). Pada lapis makna ini, fokus utama terletak pada aspek teknis dan naratif dari proses transformasi data mentah masa lalu menjadi sebuah cerita yang koheren dan bermakna. Definisi sempit ini, meskipun fundamental, memiliki keterbatasan karena hanya melihat historiografi sebagai aktivitas produktif, belum sebagai aktivitas reflektif.

Namun, sejalan dengan profesionalisasi disiplin sejarah pada abad ke-19 dan semakin canggihnya perdebatan filsafat ilmu, makna historiografi mengalami perluasan yang signifikan. Para ahli mulai membedakan antara "sejarah" sebagai rangkaian peristiwa masa lalu (*res gestae*) dan "sejarah" sebagai narasi atau kisah tentang peristiwa tersebut (*historia rerum gestarum*)—sebuah distingsi klasik yang diperkenalkan oleh Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1837/1956) dalam *The Philosophy of History* (hlm. 60), dan kemudian ditegaskan kembali oleh Robin George Collingwood (1946) dalam *The Idea of History* (hlm. 9). Dalam kerangka ini, historiografi dipahami bukan lagi sekadar teknik menulis, melainkan studi kritis atas produk penulisan itu sendiri, meliputi analisis terhadap metode, perspektif teoretis, asumsi ideologis, dan konteks sosio-kultural yang membentuk karya sejarawan.

Edward Hallett Carr (1961), dalam kuliah klasiknya *What is History?*, memberikan kontribusi monumental dengan mendefinisikan ulang hubungan antara sejarawan dan fakta. Carr tidak memberikan definisi eksplisit "historiografi", tetapi pemikirannya secara fundamental membentuk pengertian modernnya. Ia berargumen bahwa "sejarah adalah proses interaksi yang berkelanjutan antara sejarawan dan fakta-faktanya, sebuah dialog yang tak berujung antara masa kini dan masa lalu" (Carr, 1961, hlm. 30). Implikasinya bagi historiografi sangat mendalam: historiografi bukanlah cermin yang pasif merefleksikan masa lalu, melainkan arena di mana sejarawan secara aktif memilih, menafsirkan, dan memberi makna pada fakta berdasarkan posisi subjektifnya di masa kini. Maka, mengkaji historiografi berarti mengkaji sejarawan itu sendiri, latar belakangnya, dan zamannya, seintensif mengkaji topik yang ia tulis.

Pandangan Carr ini diperkuat dan diradikalisasi oleh Hayden White (1973) melalui karya revolusionernya, *Metahistory: The Historical Imagination in*

Nineteenth-Century Europe. White mendefinisikan historiografi sebagai "sebuah struktur verbal dalam bentuk prosa naratif yang mengklaim sebagai model atau ikon dari struktur dan proses masa lalu yang direpresentasikannya" (hlm. 2). Definisi ini menempatkan historiografi pada ranah sastra dan retorika. Bagi White, karya historiografi bukanlah representasi transparan dari fakta, melainkan hasil dari proses "emplotment" (pengaluran), yaitu pembentukan naratif yang diatur oleh struktur tropologis (metafora, metonimi, sinekdoke, ironi) dan mode penjelasan formal (romansa, tragedi, komedi, satir). Maka, menurut White, setiap karya sejarah memiliki dimensi fiksional dan puitis yang inheren. Definisi White ini, meskipun kontroversial, telah mengubah historiografi dari sekadar ilmu bantu sejarah menjadi objek kajian kritis mandiri yang menyoroti dimensi diskursif dan ideologis dari penulisan sejarah.

Dari perspektif yang lebih metodologis dan empiris, Arthur Marwick (2001) dalam *The New Nature of History* menawarkan definisi yang menyeimbangkan antara aspek reflektif dan prosedural. Ia menyatakan bahwa historiografi adalah "studi kritis tentang perkembangan penulisan sejarah, termasuk pemeriksaan terhadap metode, sumber, interpretasi, dan argumentasi yang digunakan oleh para sejarawan terdahulu" (Marwick, 2001, hlm. 37). Definisi ini menekankan historiografi sebagai alat untuk membangun fondasi pengetahuan yang kokoh dalam disiplin sejarah itu sendiri. Sebelum seorang sejarawan menulis, ia harus menguasai "keadaan seni" (*state of the art*) dari topik yang ia teliti melalui telaah historiografis untuk mengidentifikasi celah, bias, dan konsensus yang telah ada.

Sementara itu, Georg G. Iggers (2005), seorang otoritas dalam sejarah historiografi, dalam karyanya *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*, merangkum pengertian historiografi sebagai "sejarah penulisan sejarah" dan "sebuah pemeriksaan kritis terhadap cara-cara di mana sejarawan mempelajari dan merepresentasikan masa lalu" (Iggers, 2005, hlm. 1–2). Iggers menambahkan dimensi penting, yaitu sifat inklusif historiografi yang tidak hanya mengkaji karya-karya besar sejarawan arus utama, tetapi juga tradisi-tradisi historiografis alternatif, sub-nasional, dan dari perspektif kelompok-kelompok yang termarginalkan, seperti sejarah perempuan, etnis, dan poskolonial.

Dalam tradisi keilmuan Islam, meskipun istilah "historiografi" sebagai padanan *historiography* merupakan serapan modern, kesadaran akan perlunya studi kritis terhadap penulisan sejarah telah ada sejak era klasik. Karya monumental Ibn Khaldūn (1332–1406 M), *Muqaddimah*, dapat diposisikan sebagai sebuah risalah historiografi yang sangat maju. Ibn Khaldūn tidak hanya menulis sejarah, tetapi juga membangun "ilmu tentang budaya" (*'ilm al-'umrān*) sebagai fondasi untuk mengkritisi narasi-narasi sejarah. Ia mengecam para sejarawan yang hanya menukil sumber tanpa menggunakan akal untuk menilai kesesuaian berita dengan hukum-hukum alam dan kemasyarakatan. Ibn Khaldūn (2015,

Jilid 1, hlm. 45) mendefinisikan tugas sejarawan kritis adalah "menyelidiki dan meneliti secara mendalam sumber-sumber, serta menimbang kebenaran berita dengan ukuran yang adil dan cermat, berdasarkan hakikat peradaban manusia (*ṭabī'at al-'umrān*)." Baginya, historiografi yang valid haruslah berlandaskan pada metodologi verifikasi kritis yang menggabungkan kritik *sanad* (rantai transmisi) dengan analisis *matan* (konten) yang berdasar pada logika sosiologis. Definisi dan praktik yang ditawarkan Ibn Khaldūn ini merupakan sintesis brilian antara tradisi kritik sumber Islam dan filsafat sejarah empiris, menjadikannya pelopor historiografi kritis berabad-abad sebelum tradisi ini mengakar di Eropa.

Para sarjana modern yang mengkaji tradisi historiografi Islam memberikan definisi yang lebih terstruktur. Franz Rosenthal (1968), dalam *A History of Muslim Historiography*, mendefinisikan historiografi Muslim sebagai "totalitas karya dan gagasan yang dihasilkan oleh kaum Muslim dalam upaya mereka untuk memahami dan merekam sejarah" (hlm. 10). Definisi ini mencakup tidak hanya karya kronik, biografi, dan *ṭabaqāt*, tetapi juga metodologi, motivasi religius, dan fungsi sosial dari penulisan sejarah tersebut. Sementara itu, Tarif Khalidi (1994) dalam *Arabic Historical Thought in the Classical Period* mengidentifikasi historiografi sebagai "sebuah tradisi intelektual dengan konvensi-konvensinya sendiri yang mengatur bagaimana peristiwa dipilih, dinarasikan, dan ditafsirkan" (hlm. 15). Khalidi menyoroti bahwa historiografi Islam berkembang dari akar epistemologis ilmu hadis (*isnād*) menuju narasi rasional (*dirāyah*), menciptakan suatu kerangka interpretasi yang unik.

Berdasarkan telaah di atas, dapat disintesiskan bahwa pengertian historiografi telah berevolusi dari sekadar "teknik menulis sejarah" menuju "studi kritis multidimensi atas seluruh proses, produk, dan filosofi dari representasi masa lalu". Historiografi dalam pengertiannya yang mutakhir mencakup setidaknya tiga dimensi esensial. *Pertama*, dimensi produktif, yaitu aktivitas menyusun narasi sejarah berdasarkan penelitian sumber. *Kedua*, dimensi reflektif, yaitu telaah kritis terhadap karya-karya sejarah yang telah ada untuk mengungkap metode, bias, dan konteksnya. *Ketiga*, dimensi filosofis, yaitu perenungan tentang hakikat pengetahuan sejarah, batas-batas objektivitas, dan hubungan antara bahasa, narasi, dan realitas masa lalu.

Pengertian yang komprehensif ini sangat krusial bagi studi pendidikan Islam. Historiografi pendidikan Islam, dengan demikian, tidak boleh hanya berhenti pada upaya mendeskripsikan perkembangan lembaga dan pemikiran pendidikan Islam dari masa ke masa. Ia harus naik ke tingkat yang lebih tinggi: mengkaji secara kritis bagaimana sejarah pendidikan Islam ditulis, oleh siapa, dengan kerangka ideologis apa, dan untuk kepentingan apa. Apakah narasi tentang "masa keemasan" pendidikan Islam, misalnya, merupakan rekonstruksi objektif atau konstruksi romantis yang mengabaikan kompleksitas? Bagaimana asumsi-asumsi orientalistik telah membentuk cara pandang terhadap lembaga

seperti madrasah? Pertanyaan-pertanyaan inilah yang berada dalam domain inti historiografi pendidikan Islam, dan hanya dapat dijawab dengan pemahaman yang matang tentang hakikat historiografi itu sendiri.

C. Perbedaan Sejarah, Historiografi, dan Filsafat Sejarah

Setelah mengkaji pengertian historiografi menurut para ahli, suatu kejelasan konseptual yang lebih tajam perlu dibangun dengan mendudukkan historiografi dalam hubungannya dengan dua ranah yang saling berkelindan namun memiliki perbedaan fundamental: sejarah (*history*) dan filsafat sejarah (*philosophy of history*). Ketiga istilah ini kerap digunakan secara tumpang tindih dalam diskursus akademik, padahal masing-masing menunjuk pada domain ontologis, epistemologis, dan metodologis yang berbeda. Kegagalan dalam membedakan ketiganya dapat mengakibatkan kerancuan dalam memahami objek kajian, tujuan, dan prosedur penelitian, khususnya dalam studi sejarah pendidikan Islam. Oleh karena itu, sub-pembahasan ini akan menguraikan perbedaan antara sejarah, historiografi, dan filsafat sejarah secara konseptual, dengan menyertakan ilustrasi relevan dari ranah pendidikan Islam.

- **Sejarah (*History*) sebagai Peristiwa dan Narasi**

  Secara fundamental, istilah "sejarah" memiliki dua makna yang saling terkait namun berbeda secara esensial: sejarah sebagai *res gestae* (peristiwa yang terjadi di masa lalu) dan sejarah sebagai *historia rerum gestarum* (narasi atau kisah tentang peristiwa tersebut) (Collingwood, 1946, hlm. 9). Pada makna pertama, sejarah merujuk pada totalitas tindakan manusia, kejadian, dan proses yang benar-benar terjadi dalam ruang dan waktu tertentu. Sejarah dalam pengertian ini bersifat ontologis—ia adalah realitas masa lalu itu sendiri, yang telah selesai, tidak dapat diulang, dan hanya menyisakan jejak-jejaknya (Danto, 1985, hlm. 63). Dalam konteks pendidikan Islam, contoh dari sejarah sebagai *res gestae* adalah berdirinya Madrasah Nizamiyah pada abad ke-11 M di Baghdad, berlangsungnya proses pembelajaran dalam *ḥalaqah* di Masjidil Haram pada abad ke-8 M, atau terjadinya gerakan penerjemahan di Bayt al-Ḥikmah pada masa Khalifah al-Ma'mun. Semua peristiwa itu adalah fakta ontologis yang pernah aktual, terlepas dari apakah kemudian ditulis atau tidak.

  Pada makna kedua, sejarah adalah narasi atau rekonstruksi yang disusun oleh sejarawan tentang peristiwa-peristiwa masa lalu tersebut. Narasi ini merupakan hasil dari penelitian, seleksi, interpretasi, dan penyusunan terhadap jejak-jejak yang ditinggalkan oleh *res gestae* (Carr, 1961, hlm. 30). Ketika seorang peneliti menulis, misalnya, "Madrasah Nizamiyah didirikan oleh Wazir Nizam al-Mulk pada tahun 459 H/1067 M dengan tujuan untuk menyebarkan mazhab Syafi'i dan teologi Asy'ariyah," ia sedang menyusun sejarah sebagai narasi. Perlu ditekankan bahwa narasi ini bukanlah duplikasi

sempurna dari peristiwa aktual; ia adalah representasi yang telah melalui proses penafsiran (Ricoeur, 1984, hlm. 52). Dengan demikian, sejarah sebagai narasi selalu bersifat selektif, perspektival, dan dikonstruksi dalam kerangka konseptual tertentu. Inilah mengapa topik yang sama, seperti "pendidikan pada masa Dinasti Umayyah", dapat ditulis dengan narasi yang berbeda oleh sejarawan yang berbeda, bergantung pada fokus, sumber, dan kerangka interpretasi yang digunakan.

- **Historiografi (*Historiography*) sebagai Studi Kritis atas Penulisan Sejarah**

  Jika sejarah pada makna keduanya adalah produk—yaitu narasi tentang masa lalu—maka historiografi adalah studi kritis dan analitis terhadap produk tersebut serta proses penciptaannya. Historiografi tidak berurusan secara langsung dengan *res gestae*, melainkan dengan *historia rerum gestarum*. Ia menjadikan karya-karya sejarah sebagai objek kajiannya (Iggers, 2005, hlm. 1–2). Secara lebih spesifik, historiografi dapat didefinisikan sebagai cabang ilmu yang mengkaji bagaimana para sejarawan—individu maupun kelompok, pada masa tertentu dan dalam tradisi intelektual tertentu—menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan masa lalu. Ia adalah sejarah dari penulisan sejarah (*the history of historical writing*) dan sekaligus analisis kritis terhadap metodologi, asumsi epistemologis, orientasi ideologis, dan konteks sosio-kultural yang membentuk narasi sejarah (Bentley, 1997, hlm. 2).

  Untuk mengilustrasikan perbedaannya, mari kita ambil contoh dari domain pendidikan Islam. Sebuah *narasi sejarah* tentang Madrasah Nizamiyah akan mendeskripsikan latar belakang pendiriannya, kurikulumnya, para pengajarnya, kontribusinya terhadap penyebaran mazhab Syafi'i, dan pengaruhnya terhadap institusi madrasah di dunia Islam. Sementara itu, sebuah *kajian historiografis* terhadap narasi-narasi tentang Madrasah Nizamiyah akan mengajukan pertanyaan-pertanyaan kritis seperti: Bagaimana orientalis seperti George Makdisi (1981) mengkonstruksi narasi tentang asal-usul universitas Islam dan menempatkan Nizamiyah dalam kerangka itu? Apakah ada bias ideologis dalam narasi-narasi abad ke-20 yang melihat Nizamiyah semata-mata sebagai alat politik untuk melawan Syiah? Bagaimana para sejarawan Muslim modern menulis tentang Nizamiyah sebagai respons terhadap narasi orientalis? Apa sumber-sumber yang digunakan oleh al-Subki (w. 771 H) dalam *Ṭabaqāt al-Syāfi'iyyah al-Kubrā* ketika menggambarkan keagungan Nizamiyah, dan bagaimana afiliasi mazhabnya memengaruhi penilaiannya? Kajian semacam ini adalah inti dari historiografi: ia membedah "dapur" para sejarawan, mengungkap apa yang ada di balik narasi (Makdisi, 1981, hlm. 2–5; al-Subki, 1964, Jilid 4, hlm. 309–316).

  Dengan demikian, jika sejarah bertanya, "Apa yang terjadi dan mengapa?" maka historiografi bertanya, "Bagaimana para sejarawan menulis tentang apa yang terjadi itu, dan mengapa mereka menulisnya dengan cara demikian?"

Sejarah mengarahkan pandangannya ke masa lalu, sedangkan historiografi mengarahkan pandangannya ke karya tulis tentang masa lalu (Munslow, 2007, hlm. 17).

- **Filsafat Sejarah (*Philosophy of History*) sebagai Perenungan Makna dan Arah Sejarah**

  Filsafat sejarah menempati posisi yang lebih meta lagi. Ia tidak secara langsung berurusan dengan detail peristiwa (*res gestae*) maupun dengan analisis kritis terhadap narasi sejarah tertentu, melainkan dengan pertanyaan-pertanyaan fundamental yang lebih abstrak dan spekulatif tentang hakikat, makna, dan arah dari keseluruhan proses sejarah (Walsh, 1967, hlm. 16). Dalam literatur Anglo-Amerika, terutama melalui karya William Henry Walsh (1951), filsafat sejarah lazim dibedakan menjadi dua cabang besar: filsafat sejarah spekulatif (*speculative philosophy of history*) dan filsafat sejarah kritis atau analitis (*critical/analytical philosophy of history*).

  Pertama, filsafat sejarah spekulatif berupaya menemukan pola, tujuan, atau hukum universal yang menggerakkan jalannya sejarah secara keseluruhan. Para pemikir dalam tradisi ini mencoba menjawab pertanyaan-pertanyaan seperti: Ke mana arah sejarah? Apakah sejarah bergerak menuju suatu tujuan akhir (*telos*)? Apakah ada kemajuan dalam sejarah? Contoh klasik dari tradisi ini adalah teori "Pertumbuhan dan Keruntuhan Peradaban" oleh Arnold Toynbee (1934–1961) dalam *A Study of History*, yang mencoba menemukan siklus universal kelahiran, pertumbuhan, kemandekan, dan keruntuhan pada dua puluh enam peradaban (Toynbee, 1972, hlm. 44–48). Ibn Khaldūn, dengan teori *'umrān* dan siklus lima fase dinasti, juga dapat digolongkan ke dalam tradisi spekulatif ini, karena ia berusaha merumuskan hukum-hukum universal yang mengatur dinamika sosial dan politik (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 89–91; Mahdi, 1964, hlm. 65–73). Dalam konteks Islam kontemporer, pemikiran tentang kebangkitan dan keruntuhan peradaban Islam, seperti yang direnungkan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas dalam *Islam and Secularism* (1978), memiliki dimensi filsafat sejarah spekulatif karena ia mencari akar makna dari krisis peradaban Islam dan menawarkan visi arah sejarah melalui konsep Islamisasi dan *ta'dīb* (Al-Attas, 1978, hlm. 97–133).

  Kedua, filsafat sejarah kritis atau analitis mengalihkan perhatian dari pola besar sejarah menuju ke persoalan epistemologis dan metodologis dari pengetahuan sejarah itu sendiri. Cabang ini mengajukan pertanyaan-pertanyaan seperti: Apakah pengetahuan sejarah itu objektif? Bagaimana penjelasan (*explanation*) berbeda dari pemahaman (*understanding*) dalam sejarah? Apa struktur logis dari narasi sejarah? Apakah fakta sejarah dapat dipisahkan dari interpretasi? Tokoh-tokoh seperti William Dray (1957) dalam *Laws and Explanation in History* mengkritik model penjelasan hukum-umum

(*covering law model*) dan mengajukan model penjelasan rasional, sementara Hayden White (1973) dengan konsep "emplotment" dan Arthur Danto (1985) dengan gagasan "kalimat naratif" (*narrative sentences*), seluruhnya beroperasi dalam ranah filsafat sejarah analitis (Dray, 1957, hlm. 122; Danto, 1985, hlm. 143–181). Ketika seorang sarjana mempertanyakan apakah rekonstruksi sejarah pendidikan Islam pada masa Rasulullah dapat benar-benar objektif mengingat adanya komitmen keimanan, ia sedang memasuki diskursus filsafat sejarah kritis. Perdebatan tentang kemungkinan "sejarah profetik" atau "sejarah dari perspektif wahyu" juga berada dalam domain ini.

Untuk memperjelas perbedaan di antara ketiganya, ilustrasi berikut dapat membantu. Bayangkan sebuah piramida pengetahuan tentang masa lalu yang bertingkat tiga. Pada **tingkat dasar** terdapat *sejarah* sebagai narasi, yaitu karya-karya yang menceritakan peristiwa, seperti buku tentang "Pendidikan Islam Masa Abbasiyah". Pada **tingkat kedua** terdapat *historiografi*, yaitu studi kritis yang mengkaji buku-buku di tingkat dasar: bagaimana mereka ditulis, apa metodologinya, apa biasnya, bagaimana mereka dibandingkan satu sama lain. Pada **tingkat puncak** terdapat *filsafat sejarah*, yang tidak lagi mengkaji buku tertentu, melainkan merenungkan pertanyaan-pertanyaan paling abstrak: Apakah narasi sejarah itu bisa benar? Apakah sejarah pendidikan Islam bergerak ke arah kemajuan? Apakah ada makna ilahiah (*providential*) di balik perkembangan pendidikan Islam? (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2020).

Perbedaan ketiganya dapat diringkas dalam matriks berikut:

Dimensi	**Sejarah (*History*)**	**Historiografi (*Historiography*)**	**Filsafat Sejarah (*Philosophy of History*)**
Objek Material	Peristiwa masa lalu (*res gestae*)	Karya-karya sejarah (*historia rerum gestarum*)	Proses sejarah secara keseluruhan; pengetahuan sejarah
Fokus Utama	Merekonstruksi dan menjelaskan peristiwa	Menganalisis secara kritis penulisan sejarah	Merenungkan makna, arah, pola, dan validitas pengetahuan sejarah
Pertanyaan Kunci	Apa yang terjadi? Mengapa itu terjadi?	Bagaimana sejarawan X menulis peristiwa Y? Apa biasnya?	Apakah sejarah memiliki tujuan? Apakah pengetahuan sejarah objektif?
Contoh dalam Pendidikan Islam	Sejarah berdirinya al-Azhar dan evolusi kurikulumnya.	Kajian tentang bagaimana orientalis dan sejarawan Mesir menulis sejarah al-Azhar secara berbeda.	Perenungan tentang apakah kemunduran pendidikan Islam adalah bagian dari siklus peradaban (Ibn Khaldūn) atau kehendak Ilahi.

Sumber: Diadaptasi dari Stanford Encyclopedia of Philosophy (2020); Iggers (2005); Collingwood (1946).

Memahami ketiga perbedaan ini memiliki implikasi yang sangat signifikan bagi studi pendidikan Islam. Seorang peneliti sejarah pendidikan Islam harus menyadari pada level mana ia beroperasi. Ketika ia menulis disertasi tentang "Perkembangan Pesantren di Jawa Abad ke-20", ia beroperasi pada level sejarah. Tetapi ketika ia menulis telaah pustaka (*literature review*) yang secara kritis mengevaluasi buku-buku dan artikel-artikel sebelumnya tentang pesantren, mengidentifikasi perdebatan akademik, bias, dan celah penelitian, ia sedang beroperasi pada level historiografi. Sementara itu, ketika dalam pendahuluan disertasinya ia merenungkan masalah-masalah epistemologis seperti bagaimana posisinya sebagai seorang santri memengaruhi interpretasinya terhadap data, atau apakah mungkin menulis sejarah pesantren yang "bebas nilai" (*value-free*), ia sedang memasuki level filsafat sejarah kritis.

Kesadaran akan distingsi ini mencegah kekeliruan kategori, seperti mengklaim telah melakukan kajian historiografis padahal baru menyusun kronik sejarah, atau sebaliknya menganggap bahwa refleksi epistemologis tentang objektivitas sudah cukup sebagai pengganti penelitian sumber primer yang ketat. Sebuah studi yang ideal dan komprehensif dalam bidang ini harus mampu bergerak secara luwes di antara tiga level tersebut, menggunakan wawasan filsafat sejarah untuk menyadari keterbatasan pengetahuannya, perangkat historiografi untuk memetakan dan mengkritisi tradisi keilmuan yang telah ada, dan akhirnya menggunakan metode penelitian sejarah untuk merekonstruksi masa lalu pendidikan Islam dengan akuntabel.

D. Hakikat Historiografi sebagai Rekonstruksi Masa Lalu

Setelah mendudukkan perbedaan antara sejarah, historiografi, dan filsafat sejarah, kita sampai pada inti hakikat historiografi itu sendiri: sebuah upaya rekonstruksi masa lalu. Pemahaman bahwa historiografi adalah "rekonstruksi", dan bukan "reproduksi" atau "replikasi", merupakan titik tolak epistemologis yang fundamental. Ia membedakan secara radikal cara kita memandang hubungan antara narasi sejarah dan realitas masa lalu yang direpresentasikannya. Sub-pembahasan ini akan menguraikan secara mendalam apa yang dimaksud dengan rekonstruksi dalam historiografi, karakteristiknya, mekanismenya, serta konsekuensi-konsekuensi filosofis dan metodologis yang ditimbulkannya, khususnya dalam ranah studi sejarah pendidikan Islam.

Istilah "rekonstruksi" secara leksikal berarti "membangun kembali" atau "menyusun ulang". Dalam konteks historiografi, metafora ini memiliki daya penjelas yang kuat, namun juga mengandung jebakan penyederhanaan yang harus diwaspadai. Masa lalu bukanlah sebuah bangunan yang runtuh dan dapat dibangun kembali secara identik dengan bahan-bahan aslinya. Masa lalu adalah realitas yang telah lenyap dalam keutuhannya, hanya menyisakan fragmen-fragmen berupa jejak (*traces*), bukti (*evidence*), dan peninggalan (*remains*)

(Collingwood, 1946, hlm. 245–246). Jejak-jejak ini—berupa dokumen tertulis, artefak, prasasti, manuskrip, tradisi lisan, dan lainnya—adalah satu-satunya jembatan ontologis yang menghubungkan kesadaran sejarawan di masa kini dengan realitas masa lalu yang telah tiada.

Oleh karena itu, rekonstruksi historiografis lebih tepat dianalogikan bukan sebagai tukang bangunan yang menyusun kembali batu-bata sesuai cetak biru asli, melainkan sebagai seorang arkeolog yang menemukan pecahan-pecahan tembikar yang tidak lengkap, lalu berusaha menyusunnya kembali menjadi sebuah bentuk yang utuh. Beberapa pecahan mungkin hilang selamanya, sehingga arkeolog harus mengisi ruang-ruang kosong itu dengan bahan rekonstruksi—yang biasanya ditandai dengan warna berbeda—berdasarkan pengetahuannya tentang pola, konteks, dan tipologi tembikar pada zamannya (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2020, seksi 2.1). Dalam konteks historiografi, "bahan rekonstruksi" itu adalah imajinasi historis yang terkendali (*controlled historical imagination*), penalaran logis, dan teori-teori yang digunakan sejarawan untuk menjembatani kesenjangan dalam bukti. Hasilnya bukanlah tembikar asli, melainkan representasi yang mendekati aslinya, yang kebenarannya bersifat probabilistik dan selalu terbuka untuk direvisi jika ditemukan pecahan baru atau jika pola interpretasi berubah.

Pandangan ini dipertegas oleh John Tosh (2015), yang menyatakan bahwa "sejarawan tidak mengumpulkan fakta seperti tukang pos mengumpulkan surat; mereka membangun fakta dari jejak-jejak yang ditinggalkan masa lalu" (hlm. 140). Fakta sejarah, dengan demikian, bukanlah benda empiris yang menunggu untuk ditemukan, melainkan konstruksi intelektual yang dibentuk melalui proses interpretasi terhadap bukti. Dalam proses ini, sejarawan tidak dapat melepaskan diri dari kerangka konseptual, nilai-nilai, dan pertanyaan-pertanyaan yang berasal dari zamannya sendiri. Keith Jenkins (1991) secara radikal menekankan hal ini dengan menyatakan bahwa "sejarah adalah sebuah konstruksi yang dibuat oleh sejarawan di masa kini untuk kepentingan masa kini" (hlm. 17). Meskipun pandangan Jenkins ini cenderung hiper-relativistik, ia secara jujur mengakui bahwa rekonstruksi tidak pernah steril dari kepentingan dan perspektif kontemporer.

Proses rekonstruksi historiografis bergerak melalui tiga tahap fundamental yang saling terkait secara dialektis: heuristik (pengumpulan jejak), kritik (verifikasi dan evaluasi jejak), dan interpretasi-narativisasi (penyusunan jejak yang telah diverifikasi menjadi sebuah cerita yang koheren dan bermakna) (Shafer, 1974, hlm. 23–27). Ketiga tahap ini bukanlah prosedur mekanis yang linier, melainkan proses organik di mana setiap tahap dipengaruhi oleh tahap lainnya.

Pada tahap heuristik, sejarawan mencari dan mengumpulkan sumber-sumber yang relevan. Namun, apa yang dianggap "relevan" sudah ditentukan oleh pertanyaan penelitian dan kerangka teoretis awal yang dimiliki sejarawan,

sehingga proses rekonstruksi sejatinya sudah dimulai bahkan pada tahap ini (Bloch, 1953, hlm. 65). Dalam konteks sejarah pendidikan Islam, misalnya, seorang peneliti yang tertarik pada dimensi gender akan mencari sumber-sumber yang mungkin diabaikan oleh peneliti yang fokus pada sejarah politik lembaga pendidikan, seperti catatan tentang peran guru perempuan dalam transmisi hadis di *ḥalaqah* Makkah dan Madinah.

Pada tahap kritik, sejarawan tidak hanya mengautentikasi keaslian sumber (kritik eksternal) dan kredibilitas isinya (kritik internal), tetapi juga sudah mulai menimbang signifikansi dan bobot bukti-bukti tersebut satu terhadap yang lain. Dalam tradisi Islam, metodologi kritik *sanad* dan *matan* dalam ilmu hadis merupakan contoh paling maju dari mekanisme ini, yang kemudian diadopsi oleh para sejarawan Muslim klasik seperti al-Ṭabarī dalam karyanya *Tārīkh al-Rusul wa al-Mulūk* (Robinson, 2003, hlm. 74). Tahap ini adalah proses destruksi-konstruksi: sejarawan menghancurkan klaim-klaim yang tidak valid untuk kemudian membangun fondasi yang lebih kokoh dari bukti yang terseleksi.

Puncak dari proses rekonstruksi adalah tahap interpretasi dan narativisasi. Di sinilah sejarawan, seperti dikemukakan oleh Hayden White (1973), menyusun fakta-fakta yang telah diverifikasi ke dalam sebuah alur cerita (*emplotment*) dengan mengikuti struktur naratif tertentu, memberikan makna kausalitas, dan menanamkan penilaian moral atau sosial ke dalamnya (hlm. 7–11). Fakta bahwa "Nizam al-Mulk mendirikan Madrasah Nizamiyah" menjadi bermakna ketika dihubungkan secara kausal dengan fakta lain, misalnya, "untuk mengonsolidasikan kekuasaan Saljuk dan memperkuat ortodoksi Sunni". Hubungan kausal ini bukanlah sesuatu yang secara empiris "ditemukan" dalam sumber, melainkan diargumentasikan dan dikonstruksi oleh sejarawan berdasarkan teori, logika, dan bukti yang tersedia (Dray, 1957, hlm. 132).

Hakikat historiografi sebagai rekonstruksi mengandung tiga konsekuensi inheren yang harus disadari sepenuhnya oleh setiap peneliti. *Pertama*, rekonstruksi selalu bersifat *selektif*. Sejarawan tidak mungkin memasukkan seluruh fakta ke dalam narasinya; ia harus memilih berdasarkan kriteria signifikansi tertentu. Seleksi ini membawa konsekuensi etis dan epistemologis: apa yang tidak dipilih sama pentingnya dengan apa yang dipilih, karena absennya suatu fakta dalam narasi dapat menciptakan kesan yang menyesatkan (Carr, 1961, hlm. 10–11). Misalnya, narasi sejarah pendidikan Islam yang hanya berfokus pada madrasah-madrasah besar di kota metropolitan seperti Baghdad dan Kairo, tetapi mengabaikan lembaga-lembaga pendidikan lokal seperti *zāwiyah* dan *ribāṭ* di pedesaan dan pinggiran dunia Islam, akan merekonstruksi gambaran yang timpang tentang realitas pendidikan Islam secara keseluruhan. Sejarawan harus jujur mengakui prinsip seleksinya dan, sejauh mungkin, transparan tentang apa yang ia abaikan dan mengapa.

Kedua, rekonstruksi selalu bersifat *interpretatif dan kontekstual*. Setiap jejak masa lalu tidak memiliki makna yang inheren; makna diberikan oleh sejarawan melalui proses penafsiran yang dipandu oleh kerangka konseptual dan konteks historis yang ia bangun (Skinner, 2002, hlm. 116). Sebuah manuskrip kurikulum *kuttāb* dari abad ke-10 M, misalnya, tidak "berbicara sendiri". Ia memerlukan sejarawan untuk menafsirkan apa yang dimaksud dengan istilah-istilah di dalamnya, bagaimana penerapannya dalam praktik pembelajaran, dan bagaimana signifikansinya dalam konteks masyarakat Muslim saat itu. Penafsiran ini niscaya dipengaruhi oleh "situasi hermeneutis" (*hermeneutic situation*) sejarawan: latar belakang intelektualnya, nilai-nilai yang diyakininya, dan pertanyaan-pertanyaan zamannya (Gadamer, 2004, hlm. 301–302). Sejarawan Muslim kontemporer yang meneliti kurikulum *kuttāb* mungkin akan melihatnya dengan pertanyaan yang berbeda dari seorang orientalis abad ke-19, karena horizon of interest keduanya berbeda.

Ketiga, rekonstruksi selalu bersifat tidak lengkap dan tentatif. Karena hanya bergantung pada jejak yang terbatas dan selamat dari kehancuran waktu, setiap narasi sejarah ibarat peta dengan banyak "titik putih" yang belum terpetakan. Banyak sekali aspek dari masa lalu yang tidak meninggalkan jejak sama sekali, atau jejaknya telah musnah. Sejarawan pendidikan Islam yang meneliti metode pembelajaran pada masa Rasulullah SAW, misalnya, harus menerima kenyataan bahwa detail-detail pedagogis yang bersifat teknis dan sehari-hari mungkin tidak tercatat secara memadai dalam sumber-sumber yang ada. Oleh karena itu, setiap rekonstruksi adalah kesimpulan sementara (*tentative conclusion*) yang selalu terbuka untuk direvisi, diperkaya, atau bahkan digantikan sama sekali ketika bukti-bukti baru ditemukan atau metode interpretasi baru dikembangkan (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 45–46). Inilah yang membedakan pengetahuan sejarah dari pengetahuan doktrinal; kemajuan dalam historiografi justru ditandai oleh akumulasi revisi dan perdebatan, bukan oleh akumulasi kebenaran final.

Implikasi: Kesadaran akan hakikat historiografi sebagai rekonstruksi memiliki implikasi metodologis dan etis yang mendalam bagi studi sejarah pendidikan Islam.

Pertama, ia menuntut kerendahan epistemologis (*epistemic humility*). Peneliti sejarah pendidikan Islam harus menyadari bahwa narasi yang ia hasilkan bukanlah "salinan identik" dari masa lalu, melainkan sebuah model atau peta yang menyederhanakan realitas yang jauh lebih kompleks. Klaim-klaim seperti "inilah satu-satunya rekonstruksi yang benar tentang pendidikan pada masa Abbasiyah" adalah klaim yang secara epistemologis naif dan secara akademis tidak bertanggung jawab. Setiap narasi sejarah adalah perspektif, dan kebenarannya terletak pada sejauh mana ia didukung oleh bukti, koheren secara logis, dan transparan dalam metodologinya, bukan pada klaimnya sebagai satu-satunya kebenaran.

Kedua, ia mengharuskan transparansi metodologis yang radikal. Karena rekonstruksi melibatkan seleksi dan interpretasi, sejarawan memiliki kewajiban akademis untuk mengungkapkan "dapurnya": sumber apa saja yang digunakan, mengapa sumber tersebut dipilih, bagaimana ia memverifikasinya, kerangka teoretis apa yang membimbing interpretasinya, dan apa keterbatasan dari rekonstruksinya. Transparansi ini memungkinkan pembaca untuk melakukan verifikasi dan kritik, yang merupakan inti dari etos keilmuan sejarah. Dalam tradisi Islam klasik, hal ini diwujudkan secara brilian dalam sistem *isnād* dan praktik penulisan *ṭabaqāt*, di mana sejarawan dengan ketat menyebutkan rantai transmisi informasinya dan menilai kredibilitas setiap perawi, sehingga pembaca dapat menilai sendiri validitas rekonstruksi yang disajikan (Rosenthal, 1968, hlm. 54; Robinson, 2003, hlm. 72).

Ketiga, pemahaman ini membuka ruang bagi pluralitas narasi dan dialog kritis. Jika setiap narasi adalah rekonstruksi perspektival, maka tidak ada satu narasi tunggal yang dapat mengklaim monopoli kebenaran. Berbagai perspektif—seperti perspektif sosiologis, intelektual, gender, atau lokal—dapat menghasilkan rekonstruksi yang berbeda namun sama-sama valid tentang topik yang sama, selama masing-masing memenuhi standar metodologis yang ketat. Sejarah pendidikan Islam akan semakin kaya jika dikaji dari berbagai sudut pandang ini. Narasi tentang bagaimana Islamisasi di Jawa berlangsung melalui jalur pendidikan, misalnya, akan mendapatkan kedalaman baru jika dikaji tidak hanya melalui manuskrip istana, tetapi juga melalui tradisi lisan di pesantren-pesantren tua, analisis arkeologis atas situs-situs pendidikan, dan perspektif antropologis tentang budaya transmisi ilmu.

Keempat, dan yang paling krusial, kesadaran rekonstruksionis ini berfungsi sebagai tameng kritis terhadap dua bentuk distorsi historiografis: romantisasi masa lalu dan delegitimasi ideologis. Romantisasi masa lalu, seperti yang terlihat dalam narasi-narasi yang melukiskan "zaman keemasan" pendidikan Islam sebagai periode yang sempurna tanpa konflik dan dinamika kekuasaan, adalah hasil dari rekonstruksi yang tidak kritis dan tidak jujur terhadap kompleksitas sumber. Di sisi lain, narasi-narasi orientalis yang mereduksi pendidikan Islam pasca-al-Ghazali sebagai periode kemandekan total juga merupakan rekonstruksi yang sarat dengan bias ideologis dan pengabaian selektif terhadap bukti-bukti kontradiktif, seperti produktivitas ilmiah di observatorium Maragha atau dinamika intelektual di istana Mughal (Dallal, 2010, hlm. 21–25). Historiografi pendidikan Islam yang sehat harus mampu mendekonstruksi kedua jenis distorsi ini dan menawarkan rekonstruksi yang lebih berimbang, berbasis bukti, dan sadar akan kerumitan (*complexity-conscious*).

Pada akhirnya, memaknai historiografi sebagai rekonstruksi adalah mengakui bahwa pekerjaan sejarawan adalah pekerjaan yang kreatif sekaligus terikat oleh disiplin. Ia kreatif karena harus menggunakan imajinasi untuk mengisi ruang-

ruang kosong dan menyusun fragmen menjadi cerita; namun ia juga terikat secara ketat oleh bukti-bukti yang tersedia dan oleh aturan-aturan logika serta metodologi yang telah teruji. Seperti yang dinyatakan oleh Collingwood (1946), imajinasi sejarah bukanlah imajinasi yang bebas, melainkan imajinasi *a priori* yang terstruktur oleh keharusan untuk koheren dengan bukti (hlm. 245–246). Dalam keseimbangan antara kreativitas dan disiplin inilah letak seni dan sains dari historiografi sebagai rekonstruksi masa lalu. Dan dalam keseimbangan inilah, studi sejarah pendidikan Islam menemukan panggilan intelektualnya yang paling otentik: merekonstruksi warisan agung peradaban Islam di bidang pendidikan bukan untuk mendewakannya, bukan pula untuk menolaknya, melainkan untuk memahaminya secara kritis, mengambil pelajaran darinya, dan menjadikannya sebagai fondasi reflektif bagi pengembangan pendidikan Islam di masa kini dan masa depan.

HISTORIOGRAFI KLASIK

UNTUK menempatkan perkembangan historiografi pendidikan Islam dalam peta intelektual yang lebih luas, diperlukan pemahaman yang memadai tentang apa yang dimaksud dengan "historiografi klasik". Dalam buku ini, istilah "historiografi klasik" merujuk pada keseluruhan tradisi penulisan sejarah yang berkembang di dunia pra-modern—mencakup tradisi Yunani, Romawi, Persia, India, dan Kristen—yang meletakkan dasar-dasar metodologis, epistemologis, dan naratif bagi disiplin sejarah. Tradisi-tradisi ini tidak berdiri sendiri-sendiri secara terisolasi, melainkan saling berinteraksi melalui proses akulturasi, penerjemahan, dan transmisi intelektual yang kompleks, hingga akhirnya diwarisi, dikritisi, dan ditransformasikan oleh peradaban Islam (Rosenthal, 1968, hlm. 20–21; Khalidi, 1994, hlm. 1–3).

A. Lahirnya Tradisi Historiografi Klasik

Namun, sebelum mengurai satu per satu tradisi-tradisi tersebut pada poin-poin berikutnya, penting untuk terlebih dahulu menangkap momen fundamental yang menandai kelahiran historiografi klasik secara keseluruhan. Momen itu adalah pergeseran radikal dari kesadaran mitis menuju kesadaran historis-kritis—sebuah transformasi yang oleh para sejarawan intelektual disebut sebagai peralihan dari *mythos* ke *logos* (Cornford, 1912, hlm. 15). Pada fase pra-klasik, hampir seluruh peradaban besar dunia menyimpan ingatan kolektif mereka dalam bentuk mitos, legenda, dan epik kepahlawanan yang berfungsi untuk melegitimasi tatanan sosial, politik, dan religius yang sedang berlangsung, bukan untuk merekonstruksi masa lalu secara akurat (Van Seters, 1983, hlm. 55–56). Narasi tentang asal-usul bangsa, pendirian kerajaan, dan intervensi dewa-dewa dijalin tanpa ada upaya sistematis untuk memisahkan fakta dari fiksi, dan tanpa kesadaran bahwa masa lalu adalah ranah yang berbeda secara kualitatif dari masa kini (Frankfort et al., 1949, hlm. 32–33).

Lahirnya tradisi historiografi klasik ditandai oleh munculnya suatu sikap intelektual baru yang berani mempertanyakan kebenaran narasi-narasi yang diwariskan tersebut. Untuk pertama kalinya dalam sejarah intelektual manusia, individu-individu tertentu tampil dengan kesadaran metodologis untuk melakukan "penyelidikan" (*historia*) terhadap masa lalu berdasarkan saksi mata, observasi langsung, dan verifikasi silang, serta menuliskan hasilnya dalam bentuk prosa yang dapat diuji dan diperdebatkan secara publik. Subjektivitas penulis diakui secara eksplisit—nama penulis dicantumkan, metode dijelaskan, dan kesimpulan disajikan sebagai hasil kerja intelektual yang terbuka untuk dikritik, bukan sebagai wahyu atau tradisi suci yang tidak boleh diragukan (Momigliano, 1978, hlm. 1–5; Marincola, 1997, hlm. 3–7). Dengan inilah, sejarah (*historia*) mulai memisahkan diri dari mitos (*mythos*), dan lahirlah sebuah disiplin baru yang kelak akan menjadi fondasi bagi seluruh tradisi historiografi di dunia.

Ciri fundamental dari tradisi historiografi klasik yang lahir dari revolusi intelektual ini adalah komitmennya pada prinsip autopsi (melihat sendiri), pengumpulan bukti, dan analisis kausalitas manusiawi. Berbeda dengan kronik-kronik istana sebelumnya yang hanya mencatat peristiwa tanpa analisis, historiografi klasik berusaha menjelaskan mengapa peristiwa terjadi dengan merujuk pada motif, keputusan, dan kesalahan manusia—bukan semata-mata pada kehendak ilahi atau nasib buta (Finley, 1965, hlm. 290–293). Para perintisnya memperkenalkan teknik-teknik seperti verifikasi saksi mata, kritik terhadap sumber yang bertentangan, rekonstruksi kronologi yang akurat, dan penyusunan narasi yang koheren dengan alur sebab-akibat yang masuk akal.

Semua inovasi metodologis ini tidak lahir dalam ruang vakum. Ia merupakan hasil dari konteks sosio-politik yang khas, di mana berkembangnya institusi-institusi publik, tradisi debat dan argumentasi, serta mobilitas intelektual menciptakan ekosistem yang kondusif bagi pemikiran kritis tentang masa lalu. Kesadaran bahwa bangsa atau kelompok lain memiliki versi cerita yang berbeda tentang peristiwa yang sama menimbulkan dorongan untuk mencari kriteria kebenaran yang melampaui batas-batas kesukuan dan tradisi lokal (Momigliano, 1990, hlm. 5–18).

Warisan dari revolusi historiografis inilah yang kemudian diwariskan kepada peradaban Islam melalui berbagai jalur transmisi, terutama melalui kontak dengan tradisi-tradisi intelektual yang berkembang di wilayah-wilayah yang kemudian menjadi bagian dari dunia Islam. Pada saat Islam lahir pada abad ke-7 M, tradisi-tradisi historiografi klasik ini telah matang selama lebih dari satu milenium. Ketika para sarjana Muslim memulai proyek penulisan sejarah mereka sendiri—dimulai dengan *sīrah* dan *maghāzī*, lalu berkembang menjadi *tārīkh* universal—mereka tidak memulai dari titik nol. Mereka mewarisi perbendaharaan metodologis dan konseptual yang kaya dari tradisi sebelumnya, namun sekaligus melakukan transformasi yang fundamental dengan menyuntikkan ke dalamnya prinsip-

prinsip verifikasi yang berasal dari ilmu hadis, perspektif tauhid, dan kerangka universalisme Islam (Robinson, 2003, hlm. 14–17; Khalidi, 1994, hlm. 8–12).

Dengan demikian, memahami lahirnya tradisi historiografi klasik adalah prasyarat untuk memahami secara lebih mendalam baik warisan yang diterima maupun orisinalitas yang disumbangkan oleh historiografi Islam. Pada poin-poin berikutnya, masing-masing tradisi besar yang membentuk historiografi klasik—Yunani, Romawi, dan Kristen—akan diuraikan secara lebih terperinci, sebelum akhirnya kita sampai pada momen transisi menuju historiografi Islam.

B. Historiografi Yunani

Di antara seluruh tradisi historiografi klasik, tradisi Yunanilah yang secara paling fundamental meletakkan dasar-dasar metodologis dan epistemologis bagi penulisan sejarah sebagai sebuah disiplin yang mandiri. Dua figur yang berdiri sebagai pilar kembar tradisi ini adalah Herodotus dari Halicarnassus (ca. 484–425 SM) dan Thucydides dari Athena (ca. 460–400 SM). Meskipun hidup dalam rentang waktu yang berdekatan, keduanya mewakili dua orientasi historiografis yang berbeda dan dalam banyak hal saling melengkapi: Herodotus dengan keluasan pandangan etnografis-kulturalnya, dan Thucydides dengan kedalaman analisis politik-militernya. Bersama-sama, mereka menciptakan spektrum metodologis dan tematik yang akan terus menjadi acuan bagi perkembangan historiografi sepanjang sejarah, termasuk historiografi Islam yang akan berkembang berabad-abad kemudian (Momigliano, 1978, hlm. 1–5).

- **Herodotus (Bapak Sejarah dan Penyelidikan Etnografis)**

  Herodotus, yang oleh Cicero dalam *De Legibus* dijuluki sebagai *pater historiae* (bapak sejarah), adalah figur revolusioner yang untuk pertama kalinya menggunakan kata ἱστορία (*historia*) dalam pengertian "penyelidikan" atau "penelitian" yang sistematis (Cicero, terj. 1928, I.5; Marincola, 1997, hlm. 3). Karyanya yang monumental, *Histories* (Ἱστορίαι), merupakan upaya ambisius untuk merekam dan menjelaskan sebab-sebab Perang Persia (490–479 SM), konflik besar yang mempertemukan dunia Yunani dengan Kekaisaran Persia. Namun, cakupan karyanya jauh melampaui tema militer tersebut; *Histories* adalah sebuah ensiklopedia etnografis yang mendokumentasikan adat istiadat, agama, geografi, dan sejarah puluhan bangsa yang berada dalam orbit dunia Persia dan sekitarnya, mulai dari Mesir, Scythia, Libya, hingga India (Herodotus, terj. 2008).

  Pernyataan pembuka *Histories* merupakan deklarasi metodologis yang belum pernah ada sebelumnya dalam sejarah intelektual manusia:

  > Ini adalah pemaparan hasil penyelidikan (*historiēs apodexis*) Herodotus dari Halicarnassus, agar tindakan-tindakan manusia tidak dilupakan oleh waktu, dan agar perbuatan-perbuatan besar dan mengagumkan—baik yang dilakukan oleh orang Yunani maupun oleh orang barbar—tidak kehilangan

> kemuliaannya; dan khususnya, untuk menyelidiki sebab-musabab mengapa mereka saling berperang. (Herodotus, terj. 2008, I.1)

Dalam kalimat pembuka ini, terkandung tiga elemen revolusioner. *Pertama*, subjek yang bertanggung jawab disebutkan secara eksplisit: "Herodotus dari Halicarnassus". Ini adalah pernyataan kepengarangan (*authorship*) yang tegas, yang menandai pergeseran dari anonimitas kronik-kronik istana dan tradisi lisan menuju tanggung jawab intelektual individual. *Kedua*, objek penyelidikan didefinisikan dengan jelas: "tindakan-tindakan manusia" (*ta genomena ex anthrōpōn*), bukan tindakan para dewa atau pahlawan mitologis. *Ketiga*, metode yang digunakan disebutkan: *historiē*, yaitu penyelidikan yang melibatkan pengamatan, pengumpulan bukti, dan pertimbangan kritis (Lateiner, 1989, hlm. 14–16).

Metodologi Herodotus bertumpu pada tiga pilar yang ia sebut sebagai *opsis* (melihat sendiri), *gnōmē* (pertimbangan atau penilaian), dan *akoē* (mendengar dari saksi). Ia melakukan perjalanan yang sangat luas—ke Mesir, Phoenicia, Mesopotamia, Scythia, dan seluruh dunia Yunani—untuk mengumpulkan data secara langsung. Ketika pengamatan langsung tidak memungkinkan, ia mewawancarai para saksi dan informan lokal, dan yang paling penting, ia sering menyajikan versi-versi cerita yang berbeda tanpa selalu memutuskan mana yang benar. Sikap metodologisnya yang paling terkenal adalah pernyataannya: "Aku wajib menceritakan apa yang diceritakan kepadaku, tetapi aku tidak wajib memercayainya sepenuhnya; dan prinsip ini berlaku untuk seluruh karyaku" (Herodotus, terj. 2008, VII.152). Pendekatan ini, yang oleh para sarjana modern disebut sebagai "presentasi multi-versi", mencerminkan kejujuran metodologis yang maju: pengakuan eksplisit akan keterbatasan pengetahuannya dan penyerahan sebagian penilaian kepada pembaca (Marincola, 1997, hlm. 7–10).

Namun, Herodotus juga memiliki keterbatasan yang signifikan. Ia sering kali tidak mampu memverifikasi secara ketat informasi yang diterimanya, terutama ketika ia menulis tentang wilayah-wilayah yang sangat jauh dan asing. Kritik terhadap kredibilitasnya telah dimulai sejak zaman kuno; Thucydides sendiri, meskipun tidak menyebut namanya, mengkritik para pendahulunya yang "lebih peduli pada kesenangan pendengar daripada pada kebenaran" (Thucydides, terj. 1972, I.21). Plutarch, beberapa abad kemudian, bahkan menulis sebuah risalah berjudul *On the Malice of Herodotus* yang menuduhnya bias dan tidak adil terhadap bangsa-bangsa tertentu (Plutarch, terj. 1992). Meskipun demikian, penilaian modern cenderung merehabilitasi Herodotus; para sarjana seperti Momigliano (1978) menegaskan bahwa "Herodotus adalah penemu metode penelitian sejarah, dan tidak ada sejarawan sebelum dia yang memiliki gagasan sekecil apa pun tentang apa

yang dimaksud dengan mengumpulkan bukti-bukti dan mengujinya secara kritis" (hlm. 8).

- **Thucydides dan Ketelitian Metodologis dan Analisis Politik**

  Jika Herodotus adalah pelopor yang membuka cakrawala baru, Thucydides adalah penyempurna yang membawa historiografi ke tingkat ketelitian (*akribeia*) dan kedalaman analitis yang belum pernah dicapai sebelumnya. Menulis tentang Perang Peloponnesos (431–404 SM), konflik saudara antara Athena dan Sparta yang mengguncang dunia Yunani, Thucydides mengembangkan metodologi yang secara fundamental berbeda dan lebih ketat dibandingkan pendahulunya (Finley, 1965, hlm. 290–293).

  Pernyataan metodologis Thucydides yang paling penting, yang menjadi semacam manifesto historiografi kritis, berbunyi:

  > Adapun fakta-fakta tentang tindakan dalam perang, aku tidak menganggap tugasku untuk mencatatnya berdasarkan informasi dari orang pertama yang kutemui, atau menurut kesanku sendiri. Aku hanya menulis setelah menyelidiki setiap detail dengan ketelitian sejauh mungkin, baik untuk peristiwa yang kusaksikan sendiri maupun yang dilaporkan kepadaku oleh orang lain. Menemukan fakta-fakta itu adalah tugas yang sulit, karena para saksi mata yang berbeda memberikan laporan yang berbeda tentang peristiwa yang sama, tergantung pada simpati atau ingatan mereka. (Thucydides, terj. 1972, I.22)

  Dalam deklarasi ini, Thucydides merumuskan prinsip-prinsip metodologis yang akan menjadi standar bagi historiografi kritis selama berabad-abad. *Pertama*, ia menegaskan perlunya verifikasi yang ketat, bukan sekadar mengandalkan satu sumber atau kesan pribadi. *Kedua*, ia menyadari masalah bias dan distorsi ingatan pada saksi mata (*the problem of testimony*), sebuah kesadaran yang sangat maju untuk zamannya. *Ketiga*, ia secara eksplisit membedakan karyanya dari karya para pendahulu yang "kurang memperhatikan kebenaran" dan lebih mementingkan aspek menghibur dari narasi (*to mythōdes*). Baginya, sejarah bukanlah hiburan, melainkan alat analisis yang serius (Collingwood, 1946, hlm. 18–20).

  Salah satu inovasi terbesar Thucydides adalah pendekatannya terhadap kausalitas sejarah. Berbeda dengan Herodotus yang masih kadang merujuk pada intervensi dewa atau takdir, Thucydides sepenuhnya memusatkan analisisnya pada faktor-faktor manusiawi dan rasional. Dalam menganalisis sebab-sebab Perang Peloponnesos, ia membedakan secara tajam antara "sebab-sebab yang diungkapkan secara terbuka" (*aitiai*) dan "sebab yang paling benar" (*alēthestatē prophasis*), yaitu pertumbuhan kekuasaan Athena yang menimbulkan ketakutan di Sparta. Analisis kausalitas berlapis ini merupakan lompatan metodologis yang luar biasa, yang menandai lahirnya ilmu politik sebagai disiplin analitis (Thucydides, terj. 1972, I.23; Finley, 1965, hlm. 293).

Thucydides juga terkenal karena penggunaan pidato-pidato (*logoi*) yang disusunnya sendiri dan diletakkan di mulut para tokoh sejarah. Mengenai metode ini, ia menjelaskan:

> Adapun pidato-pidato yang diucapkan oleh berbagai pihak... sulit bagiku untuk mengingat kata-kata persisnya, baik yang kudengar sendiri maupun yang dilaporkan kepadaku dari sumber-sumber lain. Oleh karena itu, aku telah menuliskan apa yang menurutku akan diucapkan oleh masing-masing tokoh sesuai dengan tuntutan situasi, dengan tetap berpegang sedekat mungkin pada inti umum dari apa yang benar-benar diucapkan. (Thucydides, terj. 1972, I.22)

Pendekatan ini menuai banyak perdebatan di kalangan sejarawan modern. Di satu sisi, ia dituduh memasukkan elemen fiksional ke dalam narasi sejarah. Di sisi lain, para pembelanya berargumen bahwa pidato-pidato Thucydides adalah alat analisis yang brilian untuk mengungkapkan motif, strategi, dan dilema moral yang dihadapi oleh para aktor sejarah (Hornblower, 1987, hlm. 45–50). Yang jelas, Thucydides bersikap transparan tentang metodenya—sebuah bentuk kejujuran intelektual yang layak dihargai.

Herodotus dan Thucydides, dengan segala perbedaan dan persamaan mereka, meletakkan dua fondasi yang berbeda bagi tradisi historiografi Barat. Herodotus mewariskan sejarah yang luas, inklusif, dan berwawasan etnografis; sebuah sejarah yang tertarik pada keragaman budaya, adat istiadat, dan kehidupan sehari-hari bangsa-bangsa. Thucydides mewariskan sejarah yang ketat, politis, dan analitis; sebuah sejarah yang memfokuskan diri pada kekuasaan, strategi, dan dinamika konflik antar-negara. Tegangan antara kedua model ini—sejarah kultural vs. sejarah politik, narasi luas vs. analisis mendalam, empati vs. skeptisisme—akan terus menjadi dinamika kreatif dalam perkembangan historiografi sepanjang sejarahnya (Momigliano, 1990, hlm. 35–40).

Kedua tradisi ini, sebagaimana akan kita lihat pada pembahasan selanjutnya, memiliki pengaruh yang kompleks terhadap perkembangan historiografi Islam. Dari Herodotus, historiografi Islam mewarisi minat pada sejarah bangsa-bangsa dan keragaman budaya, yang kelak tercermin dalam karya-karya *tārīkh* universal seperti *Murūj al-Dhahab* karya al-Mas'ūdī. Dari Thucydides, diwarisi komitmen pada verifikasi dan analisis kausalitas, yang dalam tradisi Islam menemukan bentuknya yang paling sistematis dalam metodologi kritik *isnād* dan *matan* yang dikembangkan oleh para sejarawan Muslim klasik (Khalidi, 1994, hlm. 8–12; Robinson, 2003, hlm. 70–74)

C. Historiografi Romawi

Ketika Romawi menaklukkan dunia Yunani secara politik pada abad ke-2 SM, secara paradoksal justru kebudayaan Yunanilah yang menaklukkan intelektualitas Romawi. Dalam proses yang oleh Horatius secara puitis dirumuskan sebagai

Graecia capta ferum victorem cepit ("Yunani yang ditaklukkan telah menaklukkan penakluknya yang liar"), tradisi historiografi Yunani diadopsi, diadaptasi, dan ditransformasikan oleh para penulis Romawi menjadi sebuah tradisi baru yang memiliki karakteristiknya sendiri yang khas (Horace, terj. 2002, *Epistles* II.1.156). Historiografi Romawi tidak sekadar melanjutkan apa yang telah dirintis oleh Herodotus dan Thucydides; ia mengembangkan orientasi-orientasi baru yang berakar pada tradisi politik, moral, dan keagamaan Romawi sendiri, sehingga melahirkan suatu bentuk penulisan sejarah yang memiliki identitas tersendiri dalam peta historiografi klasik (Rawson, 1985, hlm. 215–218).

Tiga figur yang secara representatif mewakili puncak-puncak pencapaian historiografi Romawi adalah Polybius (ca. 200–118 SM), Livy (59 SM–17 M), dan Tacitus (ca. 56–120 M). Polybius, seorang Yunani yang menjadi tawanan dan kemudian sahabat keluarga bangsawan Romawi, membawa perspektif analitis Yunani untuk menjelaskan fenomena kebangkitan Romawi sebagai kekuatan dunia. Livy, yang menulis pada masa transisi dari Republik ke Kekaisaran di bawah Augustus, menyusun sejarah Romawi yang monumental dengan penekanan pada nilai-nilai moral dan patriotisme. Tacitus, yang hidup di bawah rezim-rezim imperial yang semakin otoriter, mengembangkan gaya psikologis yang tajam untuk membedah dinamika kekuasaan dan kemerosotan moral di bawah kedok peradaban. Ketiganya, meskipun berbeda dalam gaya, fokus, dan pandangan politik, secara bersama-sama membentuk kanon historiografi Romawi yang kelak akan menjadi salah satu warisan penting bagi tradisi historiografi Islam (Momigliano, 1990, hlm. 80–82; Breisach, 2007, hlm. 45–55).

- **Polybius (Sejarah Pragmatik dan Universal)**

  Polybius menempati posisi yang unik dalam tradisi historiografi klasik. Lahir di Megalopolis, Arcadia, sebagai anggota keluarga bangsawan Yunani yang terlibat dalam politik Liga Achaean, ia dibawa ke Roma sebagai tawanan pada tahun 167 SM setelah kekalahan Macedonia. Namun, alih-alih menjalani kehidupan sebagai tahanan, ia justru diterima ke dalam lingkaran keluarga Scipio Aemilianus, salah satu keluarga paling berpengaruh di Roma. Kedekatan ini memberinya akses yang tak tertandingi kepada para pembuat keputusan Romawi, dokumen-dokumen negara, dan saksi-saksi mata dari peristiwa-peristiwa besar yang ia tulis (Polybius, terj. 2010, I.1–3; Walbank, 1972, hlm. 6–10).

  Karya besarnya, *The Histories* (dalam 40 buku, yang hanya lima buku pertama yang bertahan secara utuh), didorong oleh satu pertanyaan besar: bagaimana dan mengapa Roma, dalam waktu hanya 53 tahun (220–167 SM), berhasil menaklukkan hampir seluruh dunia yang dikenal? Pertanyaan ini membawanya untuk mengembangkan apa yang ia sebut sebagai *pragmatikē historia* (sejarah pragmatik), yaitu sejarah yang berfokus pada tindakan-tindakan politik dan militer, yang ditulis oleh seorang yang memiliki

pengalaman praktis dalam urusan kenegaraan, dan yang bertujuan untuk memberikan pelajaran yang berguna bagi para negarawan masa depan (Polybius, terj. 2010, XII.25e; Eckstein, 1995, hlm. 24–28).

Salah satu kontribusi paling signifikan Polybius terhadap metodologi historiografi adalah konsepnya tentang "sejarah universal" (*historia katholikē*). Ia mengkritik para sejarawan yang menulis sejarah secara terpisah-pisah, karena menurutnya peristiwa-peristiwa di berbagai belahan dunia Mediterania kini telah saling terkait menjadi satu kesatuan organik (*sōmatoeidēs*) berkat ekspansi Romawi. Menulis sejarah Perang Hannibal tanpa membahas situasi di Yunani dan Asia Kecil pada saat yang sama, misalnya, adalah seperti mencoba memahami gerakan satu anggota tubuh tanpa melihat tubuh secara keseluruhan. Pendekatan universal ini merupakan lompatan konseptual yang penting, karena ia menuntut sinkronisasi kronologi dan analisis interkoneksi kausal antar-kawasan yang belum pernah dilakukan secara sistematis sebelumnya (Polybius, terj. 2010, I.3; Momigliano, 1978, hlm. 10–12).

Polybius juga sangat ketat dalam hal metodologi. Ia membedakan secara tajam antara mendengar (*akoē*) dan melihat sendiri (*autopsia*), dengan memberikan prioritas yang jauh lebih tinggi kepada yang terakhir. Ia mengkritik keras sejarawan seperti Timaeus yang hanya bekerja dari buku-buku di perpustakaan tanpa memiliki pengalaman langsung dalam politik dan perang. Sejarawan yang ideal, menurutnya, adalah seseorang yang menggabungkan tiga kualifikasi: studi dokumen, pengalaman pribadi dalam urusan negara, dan perjalanan ke tempat-tempat terjadinya peristiwa (Polybius, terj. 2010, XII.25d–28; Sacks, 1981, hlm. 45–50).

Namun, Polybius bukanlah seorang analis yang dingin dan bebas nilai. Karyanya dipenuhi dengan penilaian moral dan nasihat-nasihat praktis yang ditujukan kepada para negarawan, baik Yunani maupun Romawi. Baginya, sejarah adalah "guru kehidupan" (*historia magistra vitae*) yang memberikan pelajaran tentang bagaimana bertindak dan bagaimana tidak bertindak. Yang menarik, sebagaimana dicatat oleh Walbank (1972), Polybius juga memasukkan dimensi metafisik dalam analisis kausalitasnya melalui konsep *tychē* (nasib atau keberuntungan). Kadang-kadang ia menggunakan *tychē* sebagai kekuatan yang tak terduga dan irasional yang menggagalkan rencana-rencana terbaik manusia, sementara di kesempatan lain ia menggunakannya sebagai prinsip pengatur yang membawa peristiwa-peristiwa menuju suatu tujuan tertentu, yaitu penyatuan dunia di bawah Roma (Polybius, terj. 2010, I.4; Walbank, 1972, hlm. 58–65). Ketegangan antara analisis rasional dan pengakuan akan peran nasib ini mencerminkan kompleksitas pemikiran Polybius dan memberi kedalaman filosofis pada karyanya yang melampaui sekadar kronik politik-militer.

- **Livy (Sejarah sebagai Monumen Moral Bangsa)**

  Titus Livius (Livy) menulis dalam konteks yang sangat berbeda dari Polybius. Jika Polybius adalah seorang Yunani yang mencoba menjelaskan kebangkitan Roma kepada sesama Yunani, Livy adalah seorang Romawi yang menulis untuk bangsa Romawi pada masa pemerintahan Augustus, ketika Republik telah berubah menjadi Kekaisaran dan banyak orang merindukan kejayaan masa lalu yang dianggap telah hilang. Karyanya yang monumental, *Ab Urbe Condita* ("Sejak Berdirinya Kota"), terdiri dari 142 buku yang mencakup sejarah Roma dari pendiriannya yang legendaris oleh Romulus (753 SM) hingga tahun 9 SM. Dari jumlah yang luar biasa itu, hanya 35 buku yang bertahan (Livy, terj. 1912).

  Dalam pembukaan karyanya yang terkenal, Livy menyatakan visi historiografisnya dengan jelas:

  > Apakah aku akan mencapai sesuatu yang berharga, jika aku mencatat sejarah bangsa Romawi dari awal mula Kota, aku tidak tahu dengan pasti; dan bahkan jika aku tahu, aku tidak akan berani mengatakannya. Aku sadar bahwa topik ini sudah lama dan sering dicoba... Namun, aku akan tetap merasa senang jika, sejauh kemampuanku, aku dapat membantu mengenang tindakan-tindakan bangsa terkemuka di dunia. (Livy, terj. 1912, *Praefatio*)

  Pernyataan ini, dengan kerendahan hati yang mungkin bersifat retoris, mengungkapkan tujuan fundamental Livy: preservasi memori kolektif bangsa Romawi. Lebih dari itu, ia segera menegaskan dimensi moral dari proyeknya:

  > Inilah keistimewaan dan manfaat yang terutama dicari dari pengetahuan sejarah: bahwa engkau melihat contoh-contoh dari setiap jenis tindakan yang ditampilkan dalam monumen yang jelas; dari situ engkau dapat memilih bagi dirimu dan negaramu apa yang patut ditiru, dan apa yang patut dihindari karena cacat dari awal hingga akhir. (Livy, terj. 1912, *Praefatio*)

  Di sini, Livy mengartikulasikan dengan kejelasan yang luar biasa konsepsi didaktik sejarah: sejarah adalah gudang contoh moral (*exempla*) yang darinya generasi sekarang dapat belajar. Gagasan ini, yang sudah ada dalam bentuk embrio pada para pendahulunya, mendapatkan formulasi yang paling definitif dan berpengaruh dalam karya Livy (Chaplin, 2000, hlm. 12–15). Baginya, kebesaran Roma berakar pada kebajikan moral nenek moyang (*mos maiorum*), dan kemerosotan Roma disebabkan oleh kemerosotan moral akibat kekayaan dan kemewahan. Maka, dengan menampilkan kembali teladan-teladan kebajikan kuno—keberanian, kesederhanaan, pengabdian kepada negara (*pietas*), dan keadilan—Livy berharap dapat menginspirasi reformasi moral pada zamannya.

Dari segi metodologi, Livy tidak dapat disejajarkan dengan Thucydides atau Polybius. Ia lebih merupakan seorang sastrawan dan moralis ketimbang seorang peneliti kritis. Ia sangat bergantung pada sumber-sumber sekunder sebelumnya—terutama para annalis Romawi—dan jarang melakukan verifikasi independen atau penelitian arsip. Kritik modern telah menunjukkan banyaknya ketidakakuratan faktual, inkonsistensi kronologis, dan pengulangan tradisi-tradisi legendaris yang tidak diverifikasi dalam karyanya (Walsh, 1961, hlm. 25–30). Livy sendiri tidak menyembunyikan hal ini; ia seringkali menyebutkan versi-versi berbeda dari suatu cerita dan menyerahkan keputusan kepada pembaca, meskipun dengan kecenderungan memilih versi yang paling membesarkan hati bagi patriotisme Romawi.

Namun, menilai Livy hanya dari standar akurasi faktual adalah tidak adil dan mengabaikan keunggulannya yang sesungguhnya. Kekuatan Livy terletak pada kemampuan naratifnya yang luar biasa. Ia adalah seorang pendongeng (*storyteller*) dengan daya imajinasi historis yang tinggi. Episode-episode terkenal seperti penceritaan kembali legenda pendirian Roma oleh Romulus dan Remus, pemerkosaan Lucretia yang memicu penggulingan monarki, dan invasi Hannibal melintasi Alpen, dikisahkan dengan kekuatan dramatis yang menjadikannya bagian dari imajinasi kultural Barat selama berabad-abad (Feldherr, 1998, hlm. 5–10). Sebagaimana ditegaskan oleh Syme (1959), "Livy bukanlah seorang peneliti, ia adalah seorang seniman" (hlm. 41). Dan melalui seninya inilah, ia berhasil menciptakan sebuah narasi nasional yang membentuk identitas Romawi dan menjadi model bagi historiografi nasional di kemudian hari.

- **Tacitus (Anatomi Kekuasaan dan Psikologi Tirani)**

  Cornelius Tacitus, yang menulis pada akhir abad ke-1 dan awal abad ke-2 M, mewakili suara historiografi Romawi yang paling tajam dan paling gelap. Jika Livy menulis dengan semangat patriotisme yang optimistis pada awal Kekaisaran, Tacitus menulis dengan kepedihan dan kemarahan moral seorang senator yang menyaksikan korupsi dan kekejaman rezim-rezim imperial setelah Augustus. Dua karya besarnya, *Annals* (yang mencakup periode dari kematian Augustus hingga Nero, 14–68 M) dan *Histories* (yang mencakup periode dari Galba hingga Domitianus, 69–96 M), merupakan potret yang menghancurkan tentang bagaimana kekuasaan absolut merusak baik penguasa maupun yang dikuasai (Tacitus, terj. 1996; Tacitus, terj. 2009).

  Pernyataan metodologis Tacitus dalam *Annals* menunjukkan komitmennya pada standar Thucydidean:

  > Sejarah Tiberius, Gaius, Claudius, dan Nero dipalsukan karena ketakutan ketika mereka masih hidup, dan setelah kematian mereka ditulis dengan kebencian yang masih segar. Oleh karena itu, rencanaku adalah

> untuk menulis sedikit tentang Augustus... dan kemudian tentang pemerintahan Tiberius dan seterusnya, tanpa kemarahan dan tanpa keberpihakan, yang alasan-alasannya jauh dariku. (Tacitus, terj. 1996, I.1)

Klaim untuk menulis *sine ira et studio* (tanpa kemarahan dan tanpa keberpihakan) ini adalah deklarasi objektivitas yang menjadi standar bagi sejarawan sepanjang masa. Namun, para pembaca Tacitus segera menyadari bahwa "objektivitas" ini tidak berarti netralitas moral. Sebaliknya, Tacitus menggunakan ketenangan naratifnya yang dingin dan ironis sebagai alat yang justru lebih efektif untuk menyampaikan penghakiman moral yang menghancurkan. Gaya prosanya yang padat, penuh dengan paradoks dan insinuasi, menciptakan apa yang oleh Syme (1958) sebut sebagai "seni kecaman secara tidak langsung" (hlm. 304).

Salah satu kontribusi terbesar Tacitus terhadap historiografi adalah kedalaman analisis psikologisnya. Ia tidak puas hanya mencatat tindakan-tindakan para kaisar; ia membedah motif-motif tersembunyi, ketakutan-ketakutan yang tidak diakui, dan dinamika psikologis yang mendorong perilaku politik. Potretnya tentang Tiberius, yang digambarkannya sebagai seorang yang secara bertahap tenggelam dalam kecurigaan dan kekejaman setelah terperangkap dalam jaring kekuasaan, adalah sebuah studi kasus yang brilian tentang bagaimana institusi politik membentuk dan mendistorsi karakter manusia (Tacitus, terj. 1996, VI.50–51). Analisisnya tentang bagaimana rumor, fitnah, dan ketakutan menyebar dalam masyarakat yang dikendalikan oleh teror di bawah Nero menunjukkan pemahaman yang tajam tentang psikologi sosial (Tacitus, terj. 1996, XV.43–44).

Tacitus juga mengembangkan kritik yang sangat tajam terhadap imperialisme Romawi. Dalam *Agricola*, sebuah biografi tentang ayah mertuanya yang menjadi gubernur Britannia, ia meletakkan di mulut seorang pemimpin Britania yang kalah, Calgacus, salah satu kecaman paling pedas terhadap imperialisme yang pernah ditulis:

> Para perampok dunia (*raptores orbis*), setelah semuanya habis dirusak... mereka menyebutnya kekaisaran, dan apa yang mereka ciptakan adalah padang gurun, dan mereka menyebutnya perdamaian (*solitudinem faciunt, pacem appellant*). (Tacitus, terj. 2009, *Agricola*, 30)

Kecaman ini, yang diletakkan dalam mulut musuh Roma, menunjukkan kemampuan Tacitus untuk melampaui perspektif nasionalnya sendiri dan melihat kebenaran yang pahit tentang sifat kekuasaan. Inilah yang menjadikan Tacitus sebagai sejarawan yang abadi: keberaniannya untuk mengatakan kebenaran tentang kekuasaan, bahkan ketika kebenaran itu

tidak menyenangkan bagi bangsanya sendiri (Mellor, 1993, hlm. 13–15).

Polybius, Livy, dan Tacitus, dalam perbedaan dan saling melengkapi mereka, mewariskan kepada tradisi historiografi selanjutnya—termasuk historiografi Islam—seperangkat alat konseptual dan metodologis yang berharga. Dari Polybius, diwarisi gagasan sejarah universal yang saling terkait dan analisis kausalitas yang menghubungkan berbagai kawasan. Dari Livy, diwarisi konsepsi sejarah sebagai gudang contoh moral dan fungsi didaktis penulisan sejarah. Dari Tacitus, diwarisi teknik analisis psikologis kekuasaan dan tradisi kritis yang berani mempertanyakan narasi resmi penguasa. Ketiganya bersama-sama mendemonstrasikan bahwa historiografi bukan sekadar pencatatan peristiwa, melainkan suatu bentuk pemikiran politik dan moral yang memiliki daya kritis yang mendalam (Breisach, 2007, hlm. 55–60).

Pengaruh-pengaruh ini akan menemukan jalannya ke dalam tradisi historiografi Islam, baik melalui kontak langsung dengan manuskrip-manuskrip Yunani dan Latin yang diterjemahkan selama gerakan penerjemahan Abbasiyah, maupun melalui transmisi tidak langsung via tradisi historiografi Kristen dan Persia. Sebagaimana dicatat oleh Rosenthal (1968), para sejarawan Muslim klasik tidak hidup dalam isolasi intelektual; mereka adalah pewaris sekaligus pengritik dari warisan historiografi klasik yang kaya ini (hlm. 20–25).

D. Historiografi Kristen Abad Pertengahan

Dengan runtuhnya Kekaisaran Romawi Barat dan semakin mengakarnya agama Kristen sebagai kekuatan spiritual, kultural, dan institusional yang dominan di Eropa, tradisi historiografi klasik memasuki babak transformasi yang fundamental. Historiografi Kristen Abad Pertengahan tidak dapat dipahami sekadar sebagai kelanjutan dari tradisi Yunani-Romawi yang telah dibahas sebelumnya, melainkan sebagai sebuah reorientasi radikal terhadap hakikat, tujuan, dan kerangka makna dari penulisan sejarah itu sendiri. Jika historiografi Yunani berpusat pada tindakan manusia dan historiografi Romawi pada kebesaran negara, maka historiografi Kristen menempatkan Tuhan dan rencana keselamatan-Nya sebagai poros utama dari seluruh narasi sejarah (Breisach, 2007, hlm. 77–79; Momigliano, 1963, hlm. 79–81).

Pergeseran ini membawa sejumlah implikasi revolusioner. *Pertama*, sejarah tidak lagi dipahami sebagai siklus berulang (*cyclical*) sebagaimana dalam pemikiran Yunani-Romawi, melainkan sebagai garis lurus (*linear*) yang memiliki awal yang pasti (Penciptaan), pusat yang menentukan (Inkarnasi Kristus), dan akhir yang telah ditetapkan (Kiamat dan Penghakiman Terakhir). *Kedua*, peristiwa-peristiwa sejarah tidak lagi dijelaskan semata-mata melalui kausalitas manusiawi—keputusan politik, strategi militer, atau motif psikologis—melainkan melalui kerangka providensia ilahi (*divine providence*), di mana Tuhan

bekerja dalam sejarah untuk menggenapi rencana-Nya. *Ketiga*, subjek sejarah meluas secara radikal: sejarah bukan lagi terutama tentang para raja, jenderal, dan negara, melainkan tentang umat Allah dan Gereja-Nya yang berziarah melintasi waktu menuju keselamatan kekal (Van Seters, 1983, hlm. 188–190; Koselleck, 2004, hlm. 26–30).

Empat figur yang secara representatif menandai perkembangan historiografi Kristen Abad Pertengahan adalah Eusebius dari Kaisarea (ca. 260–339 M), Agustinus dari Hippo (354–430 M), Bede yang Mulia (ca. 672–735 M), dan Otto dari Freising (ca. 1114–1158 M). Masing-masing memberikan kontribusi yang khas: Eusebius meletakkan fondasi genre sejarah gereja (*historia ecclesiastica*) dan kronik universal; Agustinus menyediakan kerangka filosofis-teologis yang paling komprehensif bagi pemahaman Kristen tentang sejarah; Bede menyempurnakan metode kronologis dan menerapkan kerangka Eusebian pada sejarah bangsa tertentu; sementara Otto dari Freising secara sadar melanjutkan kerangka Agustinian untuk menulis sejarah dunia pada masa transisi besar Abad Pertengahan. Bersama-sama, mereka membentuk sebuah tradisi yang tidak hanya mendominasi historiografi Eropa selama lebih dari seribu tahun, tetapi juga mewariskan sejumlah konsep dan metode kunci yang akan memengaruhi historiografi Islam.

- **Eusebius dari Kaisarea (Bapak Sejarah Gereja dan Kronik Universal)**

  Eusebius, Uskup Kaisarea di Palestina, secara luas diakui sebagai "bapak sejarah gereja" (*pater historiae ecclesiasticae*). Karyanya yang paling berpengaruh, *Historia Ecclesiastica* (Sejarah Gereja), yang selesai ditulis sekitar tahun 325 M, merupakan upaya pertama yang sistematis untuk menuliskan sejarah Gereja Kristen dari masa para rasul hingga zamannya sendiri (Eusebius, terj. 1989). Signifikansi karya ini tidak hanya terletak pada kontennya, tetapi juga pada penciptaan genre sejarah yang sama sekali baru. Sebelum Eusebius, sejarah ditulis tentang bangsa, kerajaan, atau perang. Eusebius menjadikan sebuah komunitas religius—Gereja—sebagai subjek utama narasi sejarah (Momigliano, 1963, hlm. 92–94).

  Inovasi metodologis Eusebius yang paling mencolok adalah apa yang oleh Momigliano (1963) disebut sebagai "revolusi dokumenter". Eusebius secara ekstensif mengutip dokumen-dokumen primer—surat-surat para uskup, dekret konsili, fragmen-fragmen dari penulis-penulis Kristen awal yang kini telah hilang, dan bahkan dokumen-dokumen kekaisaran—secara panjang lebar dalam narasinya. Praktik ini secara fundamental berbeda dengan tradisi Yunani-Romawi, di mana para sejarawan seperti Thucydides dan Livy menyusun ulang pidato-pidato dengan kata-kata mereka sendiri dan jarang mengutip dokumen secara verbatim. Eusebius menjadikan dokumen bukan sekadar sumber informasi, tetapi sebagai bukti yang ditampilkan kepada pembaca untuk mendukung klaim-klaimnya tentang suksesi apostolik,

perkembangan ortodoksi, dan penggenapan nubuat (Momigliano, 1963, hlm. 95–96; Barnes, 1981, hlm. 138–142). Metode ini sangat penting karena ia mendasarkan narasi sejarah pada otoritas bukti tertulis yang dapat diperiksa, suatu prinsip yang juga akan menjadi fondasi dalam tradisi historiografi Islam melalui sistem *isnād* (Robinson, 2003, hlm. 71).

Karya besar Eusebius lainnya, *Chronicon* (Kronik), meletakkan dasar bagi genre kronik universal yang akan mendominasi historiografi abad pertengahan. Dalam karya ini, Eusebius menyusun tabel-tabel kronologis yang menyelaraskan sejarah berbagai bangsa kuno—Asyur, Mesir, Yunani, Romawi—dengan sejarah umat Allah sebagaimana dicatat dalam Alkitab. Inovasi formatifnya adalah bahwa ia menempatkan semua bangsa dalam satu kerangka kronologis tunggal yang berporos pada peristiwa-peristiwa keselamatan, menciptakan suatu "sejarah dunia" yang terpadu (Mosshammer, 1979, hlm. 32–37). Perspektif universal ini, yang menempatkan Kristus sebagai pusat sejarah, akan menjadi model bagi para sejarawan abad pertengahan seperti Jerome, Isidore dari Sevilla, dan Bede, serta secara tidak langsung memengaruhi konsep *tārīkh* universal dalam tradisi Islam (Rosenthal, 1968, hlm. 71–72).

Dalam kerangka teologisnya, Eusebius melihat sejarah sebagai panggung di mana providensia ilahi bekerja secara kasat mata. Kemenangan Konstantinus dan legalisasi agama Kristen bukanlah peristiwa politik biasa; ia adalah bukti bahwa Tuhan sedang menggenapi rencana-Nya untuk membawa seluruh dunia di bawah panji Kristus. Dengan demikian, sejarah Gereja adalah sejarah kemenangan iman atas penganiayaan, kebenaran atas bidat, dan ordo ilahi atas kekacauan pagan. Pandangan optimistis tentang sejarah sebagai kemajuan spiritual ini—yang oleh para sarjana disebut sebagai "teologi kemenangan" (*theology of triumph*)—akan sangat berpengaruh, meskipun kemudian ditantang secara fundamental oleh Agustinus setelah peristiwa traumatis penjarahan Roma tahun 410 M (Chesnut, 1986, hlm. 61–66).

- **Agustinus dari Hippo dan Filsafat Sejarah Kristen**

  Jika Eusebius adalah bapak sejarah gereja sebagai genre, maka Agustinus adalah arsitek filsafat sejarah Kristen yang paling komprehensif dan berpengaruh. Karya monumentalnya, *De Civitate Dei* (Kota Tuhan), yang ditulis antara tahun 413 dan 426 M, lahir dari krisis historis yang mengguncang dunia Romawi: penjarahan Kota Roma oleh bangsa Goth di bawah Alaric pada tahun 410 M. Peristiwa traumatis ini memicu gelombang pertanyaan dan tuduhan: apakah adopsi agama Kristen oleh Kekaisaran telah melemahkan kekuatan Roma dan menyebabkan murka para dewa-dewa lama? Agustinus menulis *De Civitate Dei* untuk menjawab tuduhan ini dan, dalam prosesnya, membangun sebuah teologi sejarah yang melampaui peristiwa kontemporer dan memberikan kerangka bagi pemahaman Kristen tentang seluruh perjalanan

sejarah manusia (Agustinus, terj. 1998; Brown, 2000, hlm. 297–312).

Inti dari filsafat sejarah Agustinus adalah doktrin tentang dua kota (*duae civitates*): Kota Tuhan (*civitas Dei*) dan Kota Manusia (*civitas terrena*). Dua kota ini bukanlah institusi politik yang kasat mata, melainkan dua komunitas spiritual yang dibedakan oleh orientasi cinta mereka: Kota Tuhan terdiri dari mereka yang mencintai Tuhan hingga mengabaikan diri sendiri, sementara Kota Manusia terdiri dari mereka yang mencintai diri sendiri hingga mengabaikan Tuhan. Kedua kota ini berkelindan dan bercampur dalam perjalanan sejarah dunia, dan baru akan dipisahkan secara definitif pada akhir zaman (Agustinus, terj. 1998, XIV.28; Markus, 1970, hlm. 45–55).

Implikasi dari doktrin ini terhadap historiografi sangat revolusioner. Karena Kota Tuhan tidak identik dengan institusi Gereja yang empiris, dan Kota Manusia tidak identik dengan negara Romawi atau struktur politik mana pun, maka tidak ada kerajaan, institusi, atau kekuasaan duniawi yang dapat mengklaim sebagai pengemban mutlak rencana ilahi. Kejatuhan Roma, meskipun tragis, tidak berarti kegagalan rencana Tuhan; ia hanyalah satu episode dalam drama besar penyelamatan yang terus bergerak menuju penggenapannya. Dengan demikian, Agustinus mendesakralisasi sejarah politik dan pada saat yang sama menyucikan sejarah spiritual (Momigliano, 1963, hlm. 100–102; Breisach, 2007, hlm. 84–86).

Agustinus juga menegaskan linearitas sejarah secara definitif melawan pandangan siklikal yang dipegang oleh banyak filsuf Yunani-Romawi. Sejarah memiliki awal (Penciptaan), perkembangan (enam zaman yang diumpamakan dengan enam hari penciptaan dan enam usia kehidupan manusia), dan akhir yang pasti (Kiamat dan Sabat kekal). Dalam skema ini, Kristus adalah pusat sejarah; segala sesuatu sebelum Inkarnasi adalah persiapan, dan segala sesuatu sesudahnya adalah penggenapan. Periodisasi ini, yang didasarkan pada sejarah keselamatan dan bukan pada dinasti atau kerajaan, memberikan kepada historiografi Kristen suatu kerangka naratif yang koheren dan bermakna secara teologis (Agustinus, terj. 1998, XXII.30; Löwith, 1949, hlm. 160–173).

De Civitate Dei juga menyediakan suatu metodologi interpretasi sejarah. Karena makna sejati dari peristiwa-peristiwa sejarah terletak pada hubungannya dengan rencana ilahi yang tersembunyi, sejarawan Kristen tidak dapat puas hanya dengan mencatat fakta-fakta empiris. Ia harus berusaha menyingkap makna spiritual (*sensus spiritualis*) di balik peristiwa-peristiwa tersebut. Pendekatan ini membuka ruang bagi hermeneutika tipologis: peristiwa-peristiwa dalam Perjanjian Lama, misalnya, dipahami sebagai "tipe" atau bayangan yang mengantisipasi penggenapannya dalam Perjanjian Baru. Metode interpretasi tipologis ini akan menjadi ciri khas historiografi Kristen abad pertengahan dan memengaruhi cara para sejarawan membaca baik teks

Kitab Suci maupun teks sejarah profan (Daniélou, 1960, hlm. 121–127; Kugel, 1998, hlm. 27–29).

- **Bede yang Mulia (Kronologi dan Sejarah Bangsa)**

  Jika Agustinus menyediakan kerangka teologis yang megah bagi pemahaman Kristen tentang sejarah, maka Bede (ca. 672–735 M), seorang biarawan Benediktin dari biara St. Petrus dan St. Paulus di Wearmouth-Jarrow, Northumbria, adalah figur yang membawa tradisi ini ke dalam praktik penulisan sejarah yang ketat dan metodis. Karya utamanya, *Historia Ecclesiastica Gentis Anglorum* (Sejarah Gerejawi Bangsa Inggris), yang diselesaikan pada tahun 731 M, adalah mahakarya historiografi yang menggabungkan ketelitian kronologis, dokumentasi ekstensif, dan narasi yang elegan dalam kerangka teologi Agustinian (Bede, terj. 1990; Brown, 2009, hlm. 3–12).

  Kontribusi metodologis Bede yang paling signifikan adalah sistem penanggalannya. Dalam *Historia Ecclesiastica*, Bede secara konsisten menggunakan metode penanggalan *Anno Domini* (Tahun Tuhan), yaitu menghitung tahun dari kelahiran Kristus. Meskipun sistem ini pertama kali dirancang oleh Dionysius Exiguus pada abad ke-6, Bede-lah yang mempopulerkannya dan menjadikannya standar dalam historiografi Eropa Barat melalui karyanya yang berpengaruh luas (Declercq, 2000, hlm. 162–167). Penggunaan sistem penanggalan yang berpusat pada Kristus ini bukan sekadar inovasi teknis; ia merupakan perwujudan dari pandangan dunia Kristiani di mana seluruh sejarah manusia diorganisasikan di sekitar peristiwa Inkarnasi. Setiap peristiwa, tidak peduli seberapa lokal atau khusus, memperoleh maknanya dari posisinya dalam kronologi keselamatan universal.

  Dalam hal metodologi penelitian, Bede menunjukkan komitmen yang luar biasa terhadap akurasi dan verifikasi. Pada pembukaan *Historia Ecclesiastica*, ia menyertakan sebuah daftar sumber-sumber yang ia gunakan, mulai dari karya-karya para Bapa Gereja, kronik-kronik sebelumnya, dokumen-dokumen kepausan, hingga kesaksian lisan dari para informan yang dapat dipercaya. Ia juga menyebutkan nama seorang notaris kepausan yang membantunya meneliti arsip-arsip di Roma. Transparansi metodologis ini, yang mencantumkan sumber-sumber dan informan, mengingatkan pada praktik *isnād* dalam tradisi Islam yang sedang berkembang pada periode yang hampir bersamaan, meskipun kedua tradisi ini berkembang secara independen (Bede, terj. 1990, *Praefatio*; Higham, 2006, hlm. 12–15).

  Narasi Bede berpusat pada proses konversi bangsa Anglo-Saxon ke agama Kristen. Ia menceritakan misi Agustinus dari Canterbury yang dikirim oleh Paus Gregorius Agung, interaksi antara misionaris Romawi dan Kristen Keltik yang sudah ada, konsili-konsili yang menyelesaikan perbedaan-perbedaan liturgis, dan kehidupan para santo dan raja yang memainkan peran dalam kristenisasi Inggris. Seperti Eusebius, Bede melihat tangannya Tuhan bekerja secara

aktif dalam sejarah: badai yang menghalau kapal misionaris, mimpi-mimpi kenabian, dan kemenangan-kemenangan yang tidak terduga semuanya ditafsirkan sebagai intervensi ilahi. Namun, berbeda dengan Eusebius yang menulis tentang Gereja universal, Bede memfokuskan narasinya pada satu bangsa (*gens*), menunjukkan bagaimana suatu bangsa tertentu dimasukkan ke dalam sejarah keselamatan universal melalui konversi (Goffart, 1988, hlm. 235–240).

Dengan demikian, Bede berhasil menyatukan dua arus historiografi yang sebelumnya terpisah: sejarah bangsa (model Livy) dan sejarah Gereja (model Eusebius). Hasilnya adalah suatu narasi di mana identitas bangsa dan identitas religius saling terkait secara tak terpisahkan. Bangsa Inggris, dalam pandangan Bede, menjadi "Israel baru", umat pilihan yang sejarahnya dipandu oleh providensia ilahi. Model historiografis ini akan sangat berpengaruh di Eropa abad pertengahan, melahirkan serangkaian *historiae gentium* (sejarah bangsa-bangsa) yang ditulis dalam kerangka Kristen, dari Gregory of Tours di Francia hingga Paul the Deacon di Lombardy (Markus, 1997, hlm. 28–30).

- **Otto dari Freising dan Dua Kota dalam Sejarah Dunia**

  Sekitar empat abad setelah Bede, Otto dari Freising (ca. 1114–1158 M), seorang uskup Sistersian yang juga merupakan paman dari Kaisar Frederick Barbarossa, menulis *Chronica sive Historia de Duabus Civitatibus* (Kronik atau Sejarah Dua Kota). Karya ini, yang diselesaikan pada tahun 1146, merupakan upaya yang paling sadar dan ambisius di Abad Pertengahan untuk menulis sejarah dunia dalam kerangka Agustinian tentang dua kota (Otto of Freising, terj. 1928; Bagge, 1991, hlm. 55–62).

  Otto secara eksplisit menyatakan bahwa ia bermaksud menulis sejarah "tentang dua kota"—Yerusalem duniawi dan Yerusalem surgawi, Babilonia dan Sion—mengikuti jejak Agustinus dan Orosius. Karyanya mencakup delapan buku: tujuh buku pertama menelusuri sejarah dunia dari Penciptaan hingga zamannya sendiri, sementara buku kedelapan membahas tentang akhir zaman dan realitas eskatologis. Struktur ini sendiri merefleksikan pandangan dunia Augustinian di mana seluruh sejarah duniawi adalah sebuah ziarah (*peregrinatio*) menuju tanah air surgawi (Otto of Freising, terj. 1928, I.Pro., hlm. 7–10).

  Yang membuat karya Otto sangat berharga bagi studi historiografi adalah ketegangan produktif antara kerangka teologisnya dan realitas politik yang ia saksikan. Otto hidup pada masa konflik besar antara Kekaisaran dan Kepausan, yang mencapai puncaknya dalam kontroversi investitur. Sebagai seorang uskup yang juga anggota keluarga kekaisaran, ia memiliki akses langsung ke pusat-pusat kekuasaan Eropa dan pemahaman mendalam tentang politik kontemporer. Namun, sebagai seorang teolog yang terlatih dalam tradisi Augustinian, ia menafsirkan konflik-konflik ini bukan sekadar

sebagai perebutan kekuasaan duniawi, melainkan sebagai manifestasi dari pergulatan abadi antara Kota Tuhan dan Kota Manusia. Baginya, Kekaisaran Romawi Suci adalah perwujudan terbaru dari Kota Manusia, yang selalu terancam oleh kesombongan dan ambisi duniawi, sementara Gereja—meskipun secara institusional penuh dengan kelemahan manusia—adalah representasi dari Kota Tuhan yang berziarah di dunia (Otto of Freising, terj. 1928, IV.5; Lerner, 1997, hlm. 25–30).

Namun, yang paling menarik adalah bagaimana Otto memodifikasi optimisme Eusebian yang telah lama mendominasi historiografi Kristen. Menyaksikan kemerosotan moral dalam Gereja, kekerasan perang, dan penderitaan yang meluas, Otto mengadopsi nada yang lebih pesimistis yang mendekati nada Agustinus. Ia melihat sejarah dunia sebagai rangkaian penderitaan (*miseriae*) dan ketidakstabilan (*mutabilitas*), di mana kerajaan-kerajaan bangkit dan runtuh, dan di mana kebahagiaan sejati tidak mungkin ditemukan di dunia ini. Namun, pesimismenya tentang sejarah duniawi selalu diimbangi oleh harapannya akan Kota Surgawi. Sejarah, bagaimanapun gelapnya, bergerak menuju penggenapan ilahi (Otto of Freising, terj. 1928, I.1; Bagge, 1991, hlm. 95–100).

Tradisi yang dibangun oleh Eusebius, Agustinus, Bede, dan Otto dari Freising mewariskan beberapa elemen kunci yang akan memengaruhi perkembangan historiografi secara global, termasuk historiografi Islam. *Pertama*, gagasan bahwa sejarah memiliki arah dan makna yang berasal dari Tuhan, bukan sekadar rangkaian peristiwa acak atau siklus abadi. *Kedua*, pengembangan kronologi universal yang menyelaraskan sejarah berbagai bangsa ke dalam satu kerangka waktu yang terpadu. *Ketiga*, penekanan pada penggunaan dokumen dan sumber-sumber tertulis sebagai bukti, yang mendorong perkembangan metodologi kritik sumber. *Keempat*, pemahaman bahwa sejarah memiliki fungsi didaktis dan moral yang tinggi—ia adalah panggung di mana kebajikan dan kejahatan ditampilkan, dan darinya pelajaran dapat dipetik.

Semua elemen ini, dalam bentuk yang telah ditransformasikan dan disesuaikan, akan menemukan gaungnya dalam tradisi historiografi Islam. Ketika para sejarawan Muslim mengembangkan *tārīkh* universal, mereka juga berhadapan dengan masalah menyelaraskan kronologi berbagai bangsa dan peradaban. Ketika mereka mengembangkan metodologi *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl*, mereka juga terlibat dalam kritik sumber yang ketat, meskipun dengan kerangka epistemologis yang berbeda. Dan ketika mereka menulis sejarah sebagai pelajaran moral dan spiritual (*'ibrah*), mereka juga menggemakan—dalam idiom Islam—konsepsi didaktik sejarah yang telah lama menjadi ciri tradisi klasik dan Kristen. Memahami warisan ini, dengan segala persamaan dan perbedaannya, adalah langkah penting untuk menghargai baik kontinuitas maupun orisinalitas historiografi Islam yang akan dibahas dalam bagian-bagian selanjutnya (Rosenthal, 1968, hlm. 71–75; Robinson, 2003, hlm. 14–17).

E. Transisi menuju Historiografi Islam

Tradisi historiografi klasik yang telah diuraikan—Yunani, Romawi, dan Kristen Abad Pertengahan—tidak berakhir begitu saja, melainkan mengalami transmisi dan transformasi yang kompleks ketika peradaban Islam muncul dan berkembang pesat mulai abad ke-7 M. Transisi menuju historiografi Islam bukanlah proses yang sederhana atau linear. Ia bukan sekadar pengambilalihan (*takeover*) tradisi-tradisi sebelumnya oleh para sejarawan Muslim, melainkan sebuah proses dialektis yang melibatkan adopsi selektif, adaptasi kreatif, dan dalam banyak hal, transformasi radikal yang menghasilkan suatu tradisi historiografi dengan karakteristik yang khas dan orisinal (Rosenthal, 1968, hlm. 20–25; Robinson, 2003, hlm. 14–17). Memahami dinamika transisi ini sangat krusial untuk menempatkan historiografi pendidikan Islam dalam perspektif yang tepat: sebagai pewaris yang kritis dan sekaligus inovator yang kreatif.

Ketika Islam lahir di Jazirah Arab pada abad ke-7 M, wilayah-wilayah yang segera menjadi bagian dari dunia Islam melalui gelombang ekspansi yang luar biasa cepat—Syam, Mesir, Mesopotamia, Persia, Afrika Utara, dan Andalusia—adalah wilayah-wilayah yang telah memiliki tradisi intelektual dan historiografis yang matang selama berabad-abad. Di Syam dan Mesir, tradisi historiografi Kristen berbahasa Yunani dan Suryani masih hidup dan berkembang. Di Mesopotamia dan Persia, tradisi historiografi Sasaniyah dengan genre *Khudāy-Nāmag* (Kitab Raja-Raja) menyimpan ingatan kolektif tentang sejarah kekaisaran Persia. Di wilayah-wilayah bekas Kekaisaran Romawi, tradisi penulisan kronik dan sejarah gereja masih dipraktikkan oleh komunitas-komunitas Kristen (Gutas, 1998, hlm. 28–32; Hoyland, 1997, hlm. 13–18).

Dengan demikian, kaum Muslim awal tidak memasuki ruang hampa intelektual. Mereka memasuki sebuah lanskap yang sudah padat dengan tradisi-tradisi penulisan sejarah yang beragam. Namun, sikap mereka terhadap warisan ini bersifat selektif dan kritis. Al-Qur'an sendiri, sebagai fondasi epistemologis utama peradaban Islam, memberikan kerangka pemahaman sejarah yang secara fundamental berbeda dari tradisi-tradisi sebelumnya. Al-Qur'an dipenuhi dengan narasi tentang umat-umat terdahulu (*qaṣaṣ al-umam*), tetapi narasi-narasi ini tidak disajikan sebagai kronik sejarah demi sejarah itu sendiri, melainkan sebagai *'ibrah* (pelajaran moral-spiritual) dan sebagai bukti tentang pola-pola abadi interaksi antara Tuhan, manusia, dan peradaban (Khalidi, 1994, hlm. 7–8). Konsep-konsep Qur'ani seperti *sunnat Allāh* (hukum-hukum Allah yang berlaku dalam sejarah), *al-ayyām* (hari-hari pergantian nasib bangsa-bangsa), dan *'āqibah* (akhir dari suatu peradaban yang zalim) memberikan kerangka teologis yang unik bagi pemahaman Muslim tentang sejarah.

- **Jalur-Jalur Transmisi**

  Transmisi warisan historiografi klasik ke dalam peradaban Islam berlangsung melalui beberapa jalur utama. *Pertama*, jalur kontak langsung dan konversi.

Banyak dari kalangan *mawālī* (non-Arab yang masuk Islam), khususnya dari kalangan Persia dan Kristen, membawa serta pengetahuan mereka tentang tradisi-tradisi historiografi sebelumnya ke dalam komunitas Muslim. Individu-individu seperti Wahb ibn Munabbih (w. ca. 728 M), seorang keturunan Persia yang memiliki pengetahuan luas tentang tradisi-tradisi Yahudi dan Kristen (*Isrā'īliyyāt*), atau Ibn Isḥāq (w. 767 M), penulis biografi Nabi (*sīrah*) yang paling awal dan paling berpengaruh, yang kakeknya adalah seorang Kristen, adalah contoh dari bagaimana para konver dan keturunan mereka menjadi jembatan intelektual antara tradisi-tradisi lama dan tradisi Islam yang sedang lahir (Rosenthal, 1968, hlm. 71–73; Donner, 1998, hlm. 151–155).

Kedua, jalur penerjemahan. Gerakan penerjemahan besar-besaran yang dimulai pada masa Dinasti Abbasiyah, mencapai puncaknya pada abad ke-9 hingga ke-10 M di bawah patronase Khalifah al-Ma'mūn dan lembaga Bayt al-Ḥikmah, membawa karya-karya filsafat, sains, dan juga sejarah dari tradisi Yunani, Persia, dan Suryani ke dalam bahasa Arab. Meskipun karya-karya historiografi murni seperti karya Herodotus atau Thucydides tidak diterjemahkan secara langsung pada periode awal, ide-ide dan metode-metode historiografis terserap secara tidak langsung melalui karya-karya filsafat dan etika yang diterjemahkan (Gutas, 1998, hlm. 53–60; Rosenthal, 1968, hlm. 22–23). Konsep-konsep seperti analisis kausalitas, periodisasi, dan penulisan biografi yang berkembang dalam tradisi Yunani-Romawi menemukan jalannya ke dalam diskursus intelektual Islam melalui medium-medium ini.

Ketiga, jalur interaksi polemis dan apologetis. Dalam perdebatan-perdebatan teologis dengan komunitas-komunitas Kristen dan Yahudi, para sarjana Muslim merasa perlu untuk mengembangkan argumen-argumen historis guna membuktikan kebenaran klaim-klaim Islam. Kebutuhan untuk menunjukkan bahwa kedatangan Nabi Muhammad SAW telah dinubuatkan dalam kitab-kitab suci sebelumnya, atau untuk membuktikan bahwa Islam adalah penerus sah dari tradisi monoteistik Ibrahim, mendorong penelitian ke dalam sejarah agama-agama dan bangsa-bangsa sebelum Islam. Dengan demikian, polemik antaragama secara tidak langsung menjadi katalis bagi pengembangan historiografi Islam (Khalidi, 1994, hlm. 40–42; Robinson, 2003, hlm. 8–10).

- **Transformasi Metodologis**

  Meskipun menyerap banyak elemen dari tradisi-tradisi sebelumnya, historiografi Islam melakukan transformasi metodologis yang paling radikal dalam hal kritik sumber, yang tidak memiliki preseden yang sebanding dalam tradisi Yunani, Romawi, atau Kristen. Fondasi dari transformasi ini adalah perkembangan ilmu hadis yang sangat ketat dalam metodologi verifikasinya.

  Tradisi Yunani-Romawi memiliki metode kritik saksi mata dan verifikasi

silang (seperti yang dipraktikkan oleh Thucydides), tetapi tidak pernah mengembangkan suatu sistem yang terstandarisasi untuk menilai kredibilitas rantai transmisi. Tradisi Kristen, melalui Eusebius, mengembangkan penggunaan dokumen sebagai bukti, tetapi juga tidak memiliki metodologi kritik sumber yang terformalisasi. Historiografi Islam, sebaliknya, mewarisi dan mentransformasikan secara kreatif metodologi *isnād* (rantai transmisi) dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl* (ilmu tentang kredibilitas dan kecacatan perawi) yang dikembangkan dalam ilmu hadis ke dalam penulisan sejarah (Robinson, 2003, hlm. 70–74; Humphreys, 1991, hlm. 69–72).

Penerapan *isnād* dalam historiografi memiliki implikasi yang revolusioner. Setiap laporan tentang peristiwa sejarah tidak lagi diterima begitu saja berdasarkan otoritas penulisnya (seperti yang lazim dalam tradisi sebelumnya), tetapi harus disertai dengan rantai transmisi yang memungkinkan pembaca untuk memeriksa sumber informasi, menilai kredibilitas setiap perawi dalam rantai tersebut, dan memverifikasi apakah rantai itu bersambung (*muttaṣil*) atau terputus (*munqaṭi'*). Ini adalah suatu bentuk transparansi metodologis yang sangat maju, yang memberikan kepada historiografi Islam suatu tingkat akuntabilitas epistemologis yang tidak ditemukan dalam tradisi-tradisi sebelumnya (Khalidi, 1994, hlm. 17–20).

Tokoh sentral dalam transisi ini adalah al-Ṭabarī (w. 923 M), yang dalam karya monumentalnya *Tārīkh al-Rusul wa al-Mulūk* menyajikan sejarah dunia dari penciptaan hingga zamannya dengan metode *isnād* yang ketat. Al-Ṭabarī tidak hanya menyusun narasi; ia menyajikan kepada pembaca berbagai versi laporan (*riwāyāt*) tentang peristiwa yang sama, lengkap dengan rantai transmisinya, dan seringkali menyerahkan penilaian akhir kepada pembaca. Pendekatan "multi-versi" ini, yang mengingatkan pada metode Herodotus tetapi jauh lebih sistematis, menunjukkan kematangan metodologis yang luar biasa (al-Ṭabarī, terj. 1985, I.1–6; Rosenthal, 1968, hlm. 74–77).

- **Transformasi Konseptual**

Selain transformasi metodologis, transisi menuju historiografi Islam juga melibatkan transformasi konseptual yang mendasar tentang makna dan tujuan penulisan sejarah. Jika historiografi Kristen menempatkan Kristus sebagai pusat sejarah dan Gereja sebagai subjek utamanya, maka historiografi Islam menempatkan tauhid sebagai poros dan umat Islam sebagai pembawa amanah ketauhidan tersebut.

Dalam kerangka Islam, sejarah adalah panggung di mana drama kerasulan berlangsung: Allah mengutus para nabi kepada umat-umat, umat-umat itu menerima atau menolak, dan berdasarkan respons mereka, hukum-hukum Allah dalam sejarah (*sunan Allāh*) berlaku. Pola ini, yang digambarkan berulang-ulang dalam Al-Qur'an, memberikan kepada para sejarawan

Muslim suatu kerangka interpretatif yang melihat sejarah sebagai rangkaian pelajaran moral dan spiritual. Konsep *'ibrah* (pelajaran) menjadi konsep kunci: sejarah ditulis bukan hanya untuk mengetahui apa yang terjadi, tetapi untuk mengambil pelajaran darinya tentang konsekuensi dari ketaatan dan kemaksiatan, keadilan dan kezaliman, iman dan kekufuran (Khalidi, 1994, hlm. 134–136).

Lebih dari itu, historiografi Islam mengembangkan perspektif universal yang khas. Jika sejarah universal Kristen berpusat pada sejarah keselamatan yang berpuncak pada Kristus, maka sejarah universal Islam berpusat pada sejarah kenabian yang berpuncak pada Nabi Muhammad SAW sebagai "penutup para nabi" (*khātam al-nabiyyīn*). Namun, universalitas Islam justru melampaui batas-batas komunitas Muslim itu sendiri. Para sejarawan seperti al-Ṭabarī, al-Mas'ūdī (w. 956 M), dan Ibn al-Athīr (w. 1233 M) menulis sejarah yang mencakup bangsa-bangsa non-Muslim—Persia, Yunani, Romawi, India, Cina—dalam narasi yang terintegrasi. Mereka mengakui bahwa kebijaksanaan dan peradaban juga terdapat pada bangsa-bangsa lain, meskipun dari perspektif teologis, Islam adalah puncak dan penyempurna dari semua tradisi kenabian sebelumnya (Khalidi, 1994, hlm. 122–128; Rosenthal, 1968, hlm. 88–92).

- **Lahirnya Genre-Genre Baru**

  Transisi menuju historiografi Islam juga ditandai oleh lahirnya genre-genre historiografis yang baru dan khas. *Sīrah* dan *maghāzī* (biografi Nabi dan sejarah ekspedisi militer pada masa awal Islam), yang dirintis oleh tokoh-tokoh seperti Ibn Isḥāq dan al-Wāqidī (w. 823 M), adalah genre yang berfungsi ganda: sebagai dokumentasi sejarah dan sebagai sumber inspirasi spiritual dan hukum. *Ṭabaqāt* (biografi berdasarkan generasi atau kelas), yang dipelopori oleh Ibn Sa'd (w. 845 M) dengan karyanya *Kitāb al-Ṭabaqāt al-Kabīr*, adalah genre yang menyusun biografi para tokoh berdasarkan generasi dan wilayah, menciptakan suatu "peta sosial" dari komunitas keilmuan Islam. *Tārīkh* universal, sebagaimana telah disebutkan, adalah genre yang mengintegrasikan sejarah dunia ke dalam kerangka Islam (Robinson, 2003, hlm. 25–35; Humphreys, 1991, hlm. 102–108).

  Genre-genre ini bukanlah sekadar adaptasi dari genre-genre sebelumnya. *Ṭabaqāt*, misalnya, tidak memiliki preseden yang persis dalam tradisi Yunani-Romawi atau Kristen. Ia lahir dari kebutuhan spesifik komunitas Islam untuk mendokumentasikan suksesi generasi para perawi hadis, sahabat, dan ulama, yang merupakan infrastruktur dari transmisi pengetahuan keagamaan. Genre ini mencerminkan kepedulian Islam yang mendalam terhadap transmisi otoritatif (*sanad*) dan kontinuitas generasi keilmuan (Robinson, 2003, hlm. 31–32).

- **Puncak Transisi dan Awal Baru**

  Proses transisi panjang ini mencapai puncaknya pada abad ke-14 M dengan karya monumental Ibn Khaldūn (1332–1406 M), *Kitāb al-'Ibar* dan khususnya *Muqaddimah*-nya. Ibn Khaldūn tidak hanya menulis sejarah; ia menulis sebuah risalah tentang bagaimana sejarah seharusnya ditulis. Ia melampaui baik tradisi Yunani-Romawi maupun tradisi Islam sebelumnya dalam merumuskan suatu ilmu baru tentang peradaban manusia (*'ilm al-'umrān al-basyarī*) yang berfungsi sebagai fondasi epistemologis bagi kritik historiografis (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 45–46; Mahdi, 1964, hlm. 65–73).

  Ibn Khaldūn mengkritik tajam para sejarawan sebelumnya, baik dari tradisi Islam maupun non-Islam, karena kegagalan mereka dalam menerapkan kritik rasional terhadap narasi-narasi sejarah. Baginya, kritik *isnād* saja tidak cukup; seorang sejarawan juga harus menguji isi laporan (*matn*) dengan menggunakan pengetahuannya tentang hakikat peradaban (*ṭabī'at al-'umrān*). Jika suatu laporan bertentangan dengan hukum-hukum yang mengatur dinamika sosial, ekonomi, dan politik, maka laporan itu harus ditolak, betapapun otoritatifnya rantai transmisinya. Ini adalah sintesis brilian antara metodologi kritik sumber Islam dan analisis rasional-empiris yang mengingatkan pada tradisi Polybius, tetapi diangkat ke tingkat yang jauh lebih sistematis dan teoretis (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 56–60; Fromherz, 2010, hlm. 87–95).

  Dengan Ibn Khaldūn, transisi menuju historiografi Islam dapat dikatakan mencapai titik kulminasinya. Tradisi yang lahir dari perpaduan antara warisan klasik dan fondasi Qur'ani, yang dibangun melalui jalur-jalur transmisi yang kompleks, yang mengalami transformasi metodologis dan konseptual yang radikal, kini mencapai kesadaran dirinya yang paling penuh. Ibn Khaldūn menulis sebagai seorang sejarawan Muslim yang sepenuhnya sadar akan tradisinya sendiri, tetapi sekaligus mampu berdiri di atas tradisi itu dan mengkritisinya dari perspektif yang lebih tinggi.

  Pemahaman tentang transisi ini sangat penting bagi studi historiografi pendidikan Islam. Lembaga-lembaga pendidikan Islam, pemikiran pendidikan, dan praktik-praktik transmisi ilmu dalam Islam direkam dan direkonstruksi melalui tradisi historiografi yang telah mengalami proses panjang ini. Ketika seorang sejarawan Muslim seperti Ibn Sahnūn menulis tentang etika guru dalam *Ādāb al-Mu'allimīn*, atau ketika al-Khaṭīb al-Baghdādī menulis tentang etika perawi hadis dan pencari ilmu, mereka melakukannya dalam kerangka historiografis yang telah dibentuk oleh warisan dan transformasi ini. Oleh karena itu, memahami transisi menuju historiografi Islam adalah langkah esensial untuk dapat membaca dan menafsirkan secara kritis sumber-sumber sejarah pendidikan Islam itu sendiri.

F. Karakteristik Historiografi Klasik

Setelah menelusuri empat tradisi besar yang membentuk historiografi klasik—Yunani, Romawi, Kristen Abad Pertengahan, serta proses transisinya menuju historiografi Islam—kini kita sampai pada suatu keharusan analitis untuk menyintesiskan dan mengekstraksi ciri-ciri esensial yang secara kolektif membentuk identitas historiografi klasik. Identifikasi karakteristik ini bukan sekadar latihan taksonomi, melainkan sebuah upaya untuk membangun kerangka komparatif yang akan memungkinkan kita untuk memahami, pada pembahasan-pembahasan selanjutnya, baik kontinuitas maupun diskontinuitas antara historiografi klasik dan historiografi Islam, serta antara historiografi klasik dan historiografi modern. Dengan memahami karakteristik-karakteristik ini, kita dapat menempatkan historiografi pendidikan Islam dalam perspektif yang lebih tajam: sebagai sebuah tradisi yang mewarisi sebagian dari karakteristik ini, tetapi sekaligus mentransformasikannya secara fundamental dalam kerangka epistemologis Islam (Momigliano, 1990, hlm. 5–18; Breisach, 2007, hlm. 1–10).

- **Antroposentrisme dengan Gradasi Teologis**

  Karakteristik pertama dan paling fundamental dari historiografi klasik adalah orientasinya yang berpusat pada manusia (*anthropocentric*), meskipun dengan gradasi yang berbeda-beda di antara tradisi-tradisinya. Historiografi Yunani, khususnya dalam tradisi Thucydidean, menempatkan tindakan dan keputusan manusia sebagai satu-satunya kekuatan yang membentuk jalannya sejarah. Para dewa mungkin disebut dalam sumpah dan ritual, tetapi mereka tidak secara aktif mengintervensi jalannya peristiwa; kausalitas sepenuhnya bersifat manusiawi dan rasional (Thucydides, terj. 1972, I.22–23; Finley, 1965, hlm. 290–293). Historiografi Romawi mempertahankan kerangka antroposentris ini tetapi menambahkan dimensi moral yang kuat: sejarah adalah panggung bagi kebajikan dan kejahatan manusia, dan para sejarawan seperti Livy dan Tacitus menulis dengan tujuan eksplisit untuk menampilkan teladan-teladan moral bagi generasi penerus (Livy, terj. 1912, *Praefatio*; Tacitus, terj. 1996, III.65).

  Historiografi Kristen Abad Pertengahan memodifikasi antroposentrisme ini secara signifikan dengan memperkenalkan dimensi teosentris. Dalam kerangka Kristen, manusia tetap menjadi aktor di panggung sejarah, tetapi tindakan-tindakannya dipahami sebagai bagian dari rencana providensia ilahi yang lebih besar. Sejarah adalah *Heilsgeschichte* (sejarah keselamatan), di mana Tuhan adalah penulis utama dan manusia adalah agen yang menjalankan atau melawan kehendak-Nya (Agustinus, terj. 1998, XIV.28; Löwith, 1949, hlm. 160–173). Namun, penting untuk dicatat bahwa bahkan dalam kerangka teosentris ini, tindakan manusia tidak dihilangkan; ia justru memperoleh makna yang lebih dalam karena dipahami dalam hubungannya dengan tujuan-tujuan ilahi. Dengan demikian, karakteristik antroposentrisme

dalam historiografi klasik bukanlah sesuatu yang monolitik, melainkan suatu spektrum yang bergerak dari antroposentrisme sekuler (Yunani-Romawi) menuju antroposentrisme teologis (Kristen), dan akan mencapai sintesis uniknya dalam historiografi Islam (Khalidi, 1994, hlm. 134–136).

- **Fungsi Didaktis dan Moral**

  Ciri kedua yang menonjol dalam hampir seluruh tradisi historiografi klasik adalah keyakinan bahwa sejarah memiliki fungsi didaktis dan moral yang inheren. Sejarah tidak ditulis semata-mata untuk memuaskan rasa ingin tahu intelektual atau untuk melestarikan ingatan kolektif, tetapi terutama untuk memberikan pelajaran (*lessons*) bagi kehidupan manusia, khususnya dalam ranah politik dan etika. Konsepsi ini, yang dirumuskan secara klasik oleh Cicero sebagai *historia magistra vitae* (sejarah adalah guru kehidupan), merupakan benang merah yang menghubungkan seluruh tradisi historiografi pra-modern (Koselleck, 2004, hlm. 26–30).

  Dalam tradisi Yunani, Herodotus menulis agar "tindakan-tindakan manusia tidak dilupakan oleh waktu" dan agar "sebab-musabab mengapa mereka saling berperang" dapat dipahami oleh generasi mendatang (Herodotus, terj. 2008, I.1). Thucydides, dengan lebih eksplisit, menyatakan bahwa karyanya ditulis "sebagai kepemilikan untuk selamanya" (*ktēma es aiei*), karena pengetahuan tentang masa lalu akan berguna untuk memahami masa depan, mengingat sifat manusia yang cenderung berulang dalam pola-polanya (Thucydides, terj. 1972, I.22). Polybius menegaskan bahwa "tidak ada pendidikan yang lebih baik bagi para negarawan daripada pengetahuan tentang sejarah," karena dari sejarah mereka dapat belajar untuk bertindak dengan bijaksana dalam situasi-situasi yang serupa (Polybius, terj. 2010, I.1).

  Tradisi Romawi melanjutkan dan mengintensifkan dimensi moral ini. Livy, sebagaimana telah dikutip, menyatakan bahwa dari sejarah "engkau dapat memilih bagi dirimu dan negaramu apa yang patut ditiru, dan apa yang patut dihindari" (Livy, terj. 1912, *Praefatio*). Tacitus, meskipun lebih pesimistis, juga menulis dengan tujuan moral yang jelas: untuk mendokumentasikan kejahatan-kejahatan kekuasaan agar menjadi peringatan bagi generasi mendatang (Tacitus, terj. 1996, III.65). Historiografi Kristen mengadopsi fungsi didaktis ini tetapi mengarahkannya kepada tujuan-tujuan spiritual: sejarah adalah *exemplum* tentang bagaimana iman diberi pahala dan kejahatan dihukum oleh providensia ilahi (Eusebius, terj. 1989, I.1; Bede, terj. 1990, *Praefatio*).

  Fungsi didaktis ini memiliki implikasi penting bagi cara para sejarawan klasik menyeleksi, menyusun, dan menyajikan materi sejarah. Karena tujuan utamanya adalah memberikan pelajaran, maka peristiwa-peristiwa yang dianggap memiliki nilai edukatif yang tinggi—kemenangan besar, kekalahan tragis, tindakan kebajikan yang luar biasa, kejahatan yang mengerikan—

cenderung diberi penekanan yang lebih besar, sementara aspek-aspek kehidupan sehari-hari, ekonomi, atau sosial yang dianggap "biasa" sering kali diabaikan (Forara, 1983, hlm. 120–125).

- **Keterbatasan Metodologis dan Ketergantungan pada Tradisi Lisan**

  Karakteristik ketiga dari historiografi klasik adalah bahwa metodologinya, meskipun telah menunjukkan kemajuan yang signifikan dibandingkan dengan tradisi-tradisi pra-klasik, masih memiliki keterbatasan-keterbatasan yang substansial jika dinilai dengan standar modern. Para sejarawan Yunani dan Romawi, meskipun menekankan pentingnya autopsi dan saksi mata, belum mengembangkan teknik-teknik kritik sumber yang terstandarisasi dan sistematis. Herodotus, misalnya, sering kali mencampuradukkan laporan-laporan yang dapat dipercaya dengan cerita-cerita yang jelas-jelas legendaris tanpa memberikan kriteria yang jelas untuk membedakannya (Marincola, 1997, hlm. 7–10). Livy sangat bergantung pada sumber-sumber sekunder yang ia terima begitu saja, tanpa melakukan verifikasi independen terhadap klaim-klaimnya (Walsh, 1961, hlm. 25–30).

  Salah satu kelemahan utama historiografi klasik adalah ketergantungannya yang besar pada tradisi lisan (*oral tradition*) tanpa metodologi yang memadai untuk menguji keandalan transmisi lisan dari generasi ke generasi. Para sejarawan Yunani dan Romawi mewawancarai saksi-saksi, tetapi mereka tidak memiliki perangkat untuk menilai bagaimana ingatan dapat terdistorsi oleh waktu, kepentingan, atau bias naratif. Inilah yang membedakan secara tajam historiografi klasik dari historiografi Islam, yang mengembangkan sistem *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl* yang sangat ketat justru untuk mengatasi kelemahan ini (Robinson, 2003, hlm. 70–74; Humphreys, 1991, hlm. 69–72).

- **Cakupan Tematik yang Terbatas pada Dominasi Politik dan Militer**

  Historiografi klasik, khususnya dalam tradisi Yunani-Romawi arus utama, memiliki kecenderungan kuat untuk memfokuskan diri pada tema-tema politik dan militer, dengan mengabaikan atau memarjinalkan aspek-aspek lain dari kehidupan manusia. Perang, diplomasi, intrik istana, dan biografi tokoh-tokoh besar (raja, jenderal, negarawan) mendominasi halaman-halaman karya para sejarawan klasik, sementara sejarah ekonomi, sejarah sosial, sejarah budaya material, sejarah perempuan, dan sejarah kehidupan sehari-hari sangat jarang mendapatkan perhatian yang serius (Forara, 1983, hlm. 90–95).

  Herodotus, dengan minatnya yang luas pada etnografi, geografi, dan adat istiadat berbagai bangsa, merupakan pengecualian yang justru membuktikan aturan ini; bahkan ia sering dikritik oleh para sejarawan kemudian karena dianggap terlalu melebar dan tidak fokus pada tema-tema "serius" seperti perang dan politik (Momigliano, 1978, hlm. 5–8). Thucydides, dengan fokusnya yang hampir eksklusif pada Perang Peloponnesos dan analisisnya

tentang kekuasaan, menetapkan standar bagi apa yang dianggap sebagai "sejarah yang layak" (*worthy history*). Standar ini diikuti oleh sebagian besar sejarawan Romawi, yang menulis tentang perang, penaklukan, dan dinamika internal Senat dan Istana (Finley, 1965, hlm. 293–295).

Keterbatasan tematik ini memiliki konsekuensi yang signifikan bagi studi sejarah pendidikan. Karena pendidikan—kecuali dalam konteks tertentu seperti pendidikan para filsuf atau retor—jarang dianggap sebagai tema yang cukup "serius" untuk dicatat oleh para sejarawan klasik, maka informasi tentang praktik-praktik pendidikan, lembaga-lembaga pendidikan, dan pemikiran pendidikan dalam tradisi Yunani-Romawi sering kali harus direkonstruksi dari sumber-sumber tidak langsung: karya-karya filsafat, pidato-pidato, surat-surat pribadi, dan inskripsi-inskripsi. Hal ini berbeda secara mencolok dengan tradisi Islam, di mana pendidikan dan transmisi ilmu merupakan tema sentral yang didokumentasikan secara ekstensif dalam genre-genre seperti *ṭabaqāt*, *sīrah*, dan *tārīkh* (Makdisi, 1981, hlm. 2–5; Rosenthal, 1968, hlm. 38–42).

- **Retorika dan Dramatisasi Naratif**

  Historiografi klasik sangat dipengaruhi oleh tradisi retorika yang berkembang di Yunani dan Romawi. Para sejarawan, yang sebagian besar adalah produk dari pendidikan retorika, menulis dengan kesadaran penuh akan efek stilistik dan dramatis dari narasi mereka. Pidato-pidato panjang yang diletakkan di mulut para tokoh—sebuah praktik yang dipelopori oleh Thucydides dan diikuti oleh hampir semua sejarawan klasik setelahnya—adalah contoh paling mencolok dari pengaruh retorika ini. Pidato-pidato tersebut sering kali merupakan komposisi bebas sang sejarawan, bukan transkrip dari apa yang benar-benar diucapkan, dan berfungsi sebagai alat untuk mengeksplorasi motif, strategi, dan dilema moral dari para aktor sejarah (Hornblower, 1987, hlm. 45–50).

  Penggunaan teknik-teknik dramatis—seperti adegan-adegan yang digambarkan secara vivid, kontras antara karakter-karakter yang berlawanan, dan pembangunan ketegangan menuju klimaks—adalah ciri khas historiografi klasik. Livy adalah master dalam hal ini; episode-episode seperti pemerkosaan Lucretia atau penyeberangan Alpen oleh Hannibal ditulis dengan kekuatan naratif yang menjadikannya lebih mirip dengan sastra epik daripada dengan laporan sejarah modern (Feldherr, 1998, hlm. 5–10). Tacitus menggunakan ironi, paradoks, dan insinuasi untuk menciptakan efek moral dan psikologis yang mendalam (Syme, 1958, hlm. 304–312).

  Perpaduan antara retorika dan historiografi ini memiliki implikasi epistemologis yang penting. Di satu sisi, ia membuat karya-karya historiografi klasik menjadi teks-teks sastra yang luar biasa, yang terus dibaca bukan hanya

karena informasi historisnya tetapi juga karena keindahan dan kekuatan naratifnya. Di sisi lain, ia menimbulkan pertanyaan tentang batas antara fakta dan fiksi, antara rekonstruksi historis dan kreasi literer. Sebagaimana dicatat oleh Woodman (1988), para sejarawan klasik beroperasi dengan konsep "kebenaran" (*truth*) yang berbeda dari sejarawan modern: bagi mereka, kebenaran historis tidak hanya terletak pada akurasi faktual, tetapi juga pada kemampuan narasi untuk menangkap makna moral dan politik yang lebih dalam dari suatu peristiwa (hlm. 73–82).

- **Periodisasi yang Terbatas dan Belum Terstandarisasi**

  Historiografi klasik belum mengembangkan sistem periodisasi yang terstandarisasi dan diterima secara luas. Para sejarawan Yunani umumnya mengorganisasikan narasi mereka berdasarkan perang atau pemerintahan tokoh tertentu, bukan berdasarkan skema periodisasi yang abstrak. Tradisi annalistik Romawi, yang mencatat peristiwa tahun demi tahun, memberikan kerangka kronologis tetapi tidak menawarkan periodisasi konseptual yang bermakna. Historiografi Kristen Abad Pertengahan, melalui pengaruh Eusebius dan Agustinus, mulai mengembangkan periodisasi yang didasarkan pada sejarah keselamatan (enam zaman, atau empat kerajaan dari kitab Daniel), tetapi skema-skema ini bersifat teologis dan tidak selalu membantu untuk memahami dinamika sejarah yang lebih sekuler (Breisach, 2007, hlm. 84–86; Momigliano, 1963, hlm. 95–100).

  Ketidakadaan periodisasi yang terstandarisasi ini berarti bahwa para sejarawan klasik sering kali kesulitan untuk mengidentifikasi perubahan-perubahan struktural jangka panjang dalam sejarah. Mereka cenderung melihat sejarah sebagai rangkaian peristiwa-peristiwa diskret yang disebabkan oleh keputusan-keputusan individu, bukan sebagai proses-proses evolusioner yang melibatkan transformasi institusi, ekonomi, atau struktur sosial. Konsep-konsep seperti "Abad Pertengahan," "Renaisans," atau "Revolusi Industri" yang lazim digunakan dalam historiografi modern tidak memiliki padanan dalam historiografi klasik (Koselleck, 2004, hlm. 43–48).

- **Orientasi Elitis dan Tokoh-Sentris**

  Karakteristik ketujuh dari historiografi klasik adalah orientasinya yang elitis dan berpusat pada tokoh-tokoh besar (*great men*). Subjek utama dari narasi sejarah adalah para raja, kaisar, jenderal, negarawan, dan kadang-kadang para filsuf atau santo. Massa rakyat jelata, perempuan, budak, dan kelompok-kelompok marjinal lainnya sangat jarang muncul dalam catatan sejarah, dan ketika mereka muncul, biasanya sebagai massa anonim yang bertindak secara kolektif (misalnya, "rakyat Athena," "tentara Romawi"), bukan sebagai individu-individu dengan agensi dan kompleksitas psikologis (Forara, 1983, hlm. 95–100).

Historiografi Kristen sedikit memperluas cakrawala ini dengan memberikan perhatian pada para martir, rahib, dan tokoh-tokoh gerejawi yang mungkin berasal dari latar belakang yang lebih beragam. Namun, orientasi dasarnya tetap elitis dalam arti bahwa fokusnya adalah pada para pemimpin spiritual dan tokoh-tokoh teladan, bukan pada pengalaman sehari-hari umat biasa. Sebagaimana dicatat oleh Brown (1981), bahkan dalam genre hagiografi (kehidupan orang-orang suci), tujuannya adalah untuk menampilkan teladan kebajikan yang luar biasa, bukan untuk mendokumentasikan kehidupan sosial secara luas (hlm. 50–68).

Orientasi elitis ini memiliki implikasi langsung bagi studi sejarah pendidikan. Karena pendidikan dalam tradisi klasik sebagian besar adalah urusan para elit—pendidikan para filsuf, pendidikan retorika bagi para negarawan, pendidikan monastik bagi para rahib—maka dokumentasi tentang pendidikan cenderung terbatas pada konteks-konteks elitis tersebut. Praktik-praktik pendidikan di kalangan rakyat biasa, transmisi keterampilan dalam keluarga dan komunitas, serta pendidikan perempuan dan anak-anak dari kelas bawah, sebagian besar tidak terekam dalam sumber-sumber historiografi klasik (Marrou, 1956, hlm. 145–155).

- **Penjelasan Kausalitas yang Terbatas**

  Meskipun para sejarawan klasik menunjukkan minat yang besar pada pertanyaan "mengapa" peristiwa terjadi, penjelasan kausal yang mereka tawarkan cenderung terbatas pada faktor-faktor individual dan psikologis. Thucydides, misalnya, menjelaskan Perang Peloponnesos sebagai hasil dari pertumbuhan kekuasaan Athena dan ketakutan yang ditimbulkannya di Sparta—sebuah analisis yang brilian, tetapi yang berfokus pada motif dan persepsi para pengambil keputusan (Thucydides, terj. 1972, I.23). Polybius, yang mungkin adalah yang paling maju dalam hal analisis kausal, mencoba menghubungkan peristiwa-peristiwa di berbagai kawasan melalui konsep sejarah universal, tetapi penjelasannya pun tetap berpusat pada keputusan-keputusan politik dan militer (Polybius, terj. 2010, I.3–4).

  Apa yang absen dari historiografi klasik adalah analisis kausalitas struktural: penjelasan yang merujuk pada faktor-faktor ekonomi, demografis, geografis, atau institusional yang melampaui keputusan individu. Para sejarawan klasik tidak bertanya, misalnya, bagaimana perubahan dalam pola perdagangan Mediterania memengaruhi keseimbangan kekuasaan antara Athena dan Sparta, atau bagaimana struktur agraria Kekaisaran Romawi berkontribusi pada krisis abad ke-3 M. Ketiadaan analisis struktural ini bukan semata-mata karena kurangnya kecerdasan, tetapi karena ketiadaan kerangka teoretis dan alat-alat analitis yang diperlukan untuk mengonseptualisasikan dan mengukur faktor-faktor tersebut (Finley, 1965, hlm. 298–302).

Keterbatasan ini mulai diatasi, setidaknya dalam tataran teoretis, oleh Ibn Khaldūn pada abad ke-14 M, yang dengan *'ilm al-'umrān*-nya menawarkan analisis struktural tentang dinamika peradaban yang melampaui penjelasan individual-psikologis. Namun, karya Ibn Khaldūn lebih merupakan kulminasi dan sekaligus pelampauan dari tradisi historiografi klasik, ketimbang representasi tipikalnya (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 56–60; Mahdi, 1964, hlm. 65–73).

Signifikansi: Kedelapan karakteristik yang telah diuraikan di atas—antroposentrisme dengan gradasi teologis, fungsi didaktis dan moral, keterbatasan metodologis, cakupan tematik yang terbatas, retorika dan dramatisasi naratif, periodisasi yang belum terstandarisasi, orientasi elitis dan tokoh-sentris, serta penjelasan kausalitas yang terbatas—secara kolektif membentuk identitas historiografi klasik sebagai suatu tradisi intelektual. Memahami karakteristik-karakteristik ini sangat penting bagi studi historiografi pendidikan Islam, karena ia menyediakan latar belakang yang darinya kita dapat mengukur baik kontinuitas maupun transformasi yang terjadi.

Sebagaimana akan kita lihat dalam pembahasan-pembahasan selanjutnya, historiografi Islam mewarisi beberapa karakteristik ini—seperti fungsi didaktis dan orientasi tokoh-sentris—tetapi mentransformasikannya dalam kerangka tauhid dan *isnād*. Di sisi lain, historiografi Islam juga mengatasi beberapa keterbatasan utama historiografi klasik, terutama dalam hal metodologi kritik sumber dan cakupan tematik, dengan memberikan perhatian yang jauh lebih besar pada sejarah pendidikan, transmisi ilmu, dan biografi para ulama. Dengan demikian, identifikasi karakteristik ini bukanlah tujuan akhir, melainkan alat analitis yang akan terus digunakan sepanjang buku ini untuk memahami dinamika perkembangan historiografi pendidikan Islam secara lebih tajam dan kritis.

G. Kelebihan dan Keterbatasan Historiografi Klasik

Setelah menguraikan karakteristik-karakteristik esensial yang membentuk identitas historiografi klasik, suatu evaluasi kritis terhadap kelebihan dan keterbatasannya menjadi niscaya. Evaluasi ini bukan dimaksudkan sebagai vonis penghakiman terhadap tradisi yang telah berusia lebih dari satu milenium tersebut, melainkan sebagai upaya untuk memahami secara lebih mendalam warisan intelektual yang dihadapi, diwarisi, dan kemudian ditransformasikan oleh historiografi Islam. Dengan mengidentifikasi secara jernih apa yang telah dicapai dan apa yang belum dicapai oleh historiografi klasik, kita dapat menempatkan kontribusi historiografi Islam—termasuk historiografi pendidikan Islam—dalam perspektif yang lebih adil dan akurat (Momigliano, 1990, hlm. 5–18; Breisach, 2007, hlm. 77–82).

- **Kelebihan Historiografi Klasik**

Pertama, kelebihan paling fundamental dari historiografi klasik adalah bahwa ia meletakkan fondasi bagi sejarah sebagai sebuah disiplin intelektual yang mandiri. Sebelum tradisi ini lahir, masa lalu direkam dalam bentuk mitos, legenda, kronik istana, dan daftar raja yang tidak membedakan antara fakta dan fiksi, serta tidak memiliki metodologi penyelidikan yang dapat dipertanggungjawabkan. Para sejarawan Yunani, terutama Herodotus dan Thucydides, untuk pertama kalinya dalam sejarah intelektual manusia, memperkenalkan gagasan bahwa masa lalu dapat dan harus diselidiki secara kritis melalui pengumpulan bukti, verifikasi saksi mata, dan analisis kausalitas. Collingwood (1946) secara tepat menyatakan bahwa "penciptaan sejarah sebagai sebuah ilmu adalah pencapaian Yunani, dan Thucydides adalah eksponen terbesarnya" (hlm. 18). Inovasi ini tidak dapat diremehkan: ia menciptakan suatu ruang epistemik baru di mana klaim-klaim tentang masa lalu harus didukung oleh bukti dan argumen, bukan sekadar oleh otoritas tradisi atau wahyu (Momigliano, 1978, hlm. 1–5).

Kedua, historiografi klasik mengembangkan seperangkat metode dasar yang menjadi fondasi bagi seluruh tradisi historiografi selanjutnya. Prinsip autopsi (melihat sendiri), verifikasi saksi mata, kritik terhadap sumber-sumber yang bertentangan, dan analisis motif manusia sebagai faktor kausal—semua ini adalah sumbangan dari tradisi Yunani-Romawi yang terus relevan hingga hari ini. Herodotus, dengan metode multi-versinya yang menyajikan laporan-laporan yang berbeda dan menyerahkan sebagian penilaian kepada pembaca, menunjukkan kejujuran metodologis yang maju (Marincola, 1997, hlm. 7–10). Thucydides, dengan standar ketelitian (*akribeia*) dan penolakannya terhadap unsur mitos, menetapkan tolok ukur yang belum tertandingi selama berabad-abad (Finley, 1965, hlm. 290–293). Polybius, dengan penekanannya pada pengalaman praktis dan sejarah universal yang saling terkait, memperluas cakrawala analisis kausal (Walbank, 1972, hlm. 58–65). Eusebius, dengan "revolusi dokumenter"-nya yang mengutip secara ekstensif dokumen-dokumen primer, memperkenalkan praktik yang sekarang menjadi standar dalam penelitian sejarah (Momigliano, 1963, hlm. 95–96).

Ketiga, historiografi klasik menciptakan genre-genre penulisan sejarah yang menjadi model bagi generasi-generasi selanjutnya. Dari tradisi Yunani, lahir genre sejarah politik-militer (Thucydides), sejarah etnografis (Herodotus), dan sejarah universal (Polybius). Dari tradisi Romawi, lahir genre sejarah nasional yang bertujuan membentuk identitas kolektif (Livy), serta sejarah sebagai anatomi kekuasaan (Tacitus). Dari tradisi Kristen, lahir genre sejarah gereja (Eusebius), filsafat sejarah teologis (Agustinus), sejarah bangsa dalam kerangka keselamatan (Bede), dan kronik universal (Otto dari

Freising). Semua genre ini memperkaya perbendaharaan bentuk-bentuk penulisan sejarah dan menyediakan model-model yang akan diadaptasi, dimodifikasi, dan ditransformasikan oleh para sejarawan Muslim (Rosenthal, 1968, hlm. 20–25; Khalidi, 1994, hlm. 12–15).

Keempat, historiografi klasik menegaskan fungsi didaktis dan moral sejarah, suatu warisan yang akan terus hidup dalam tradisi Islam melalui konsep *'ibrah*. Keyakinan bahwa sejarah adalah "guru kehidupan" (*historia magistra vitae*) memberikan kepada penulisan sejarah suatu signifikansi yang melampaui sekadar pencatatan peristiwa. Sejarah menjadi sumber kebijaksanaan praktis, laboratorium moral, dan cermin bagi masyarakat untuk melihat dirinya sendiri. Konsepsi ini, meskipun kadang-kadang mengorbankan akurasi faktual demi efek moral, tetap merupakan salah satu warisan paling abadi dari historiografi klasik, yang terus relevan dalam diskursus tentang tujuan pendidikan sejarah hingga saat ini (Koselleck, 2004, hlm. 26–30).

Kelima, pada tataran literer, historiografi klasik mencapai tingkat keunggulan naratif yang menjadikan karya-karyanya sebagai warisan sastra dunia. Kemampuan naratif Livy, ironi Tacitus, kejernihan Thucydides, dan keagungan visi Agustinus telah menginspirasi bukan hanya sejarawan tetapi juga sastrawan, filsuf, dan pemikir politik selama berabad-abad. Historiografi klasik menunjukkan bahwa penulisan sejarah tidak harus kering dan teknokratis; ia dapat menjadi karya seni yang menggugah tanpa sepenuhnya mengorbankan komitmen pada kebenaran (Feldherr, 1998, hlm. 5–10; Syme, 1958, hlm. 304–312).

- **Keterbatasan Historiografi Klasik**

Pertama, dan ini merupakan keterbatasan yang paling signifikan dari sudut pandang metodologi modern, historiografi klasik belum mengembangkan sistem kritik sumber yang terstandarisasi dan ketat. Meskipun para sejarawan seperti Thucydides dan Polybius menekankan pentingnya verifikasi, mereka tidak memiliki metodologi yang sistematis untuk menilai keandalan saksi, menguji konsistensi internal laporan, atau mendeteksi bias dan interpolasi dalam transmisi lisan dan tulisan. Bandingkan dengan tradisi Islam yang, melalui ilmu hadis, mengembangkan sistem *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl* yang sangat ketat: setiap perawi dalam rantai transmisi dinilai kredibilitas moral dan kapasitas intelektualnya, setiap rantai diuji ketersambungannya, dan setiap laporan (*matn*) diuji konsistensinya dengan laporan-laporan lain serta dengan prinsip-prinsip yang telah mapan (Robinson, 2003, hlm. 70–74; Humphreys, 1991, hlm. 69–72). Ketiadaan metodologi yang setara dalam tradisi klasik membuat karya-karya mereka lebih rentan terhadap kesalahan, bias, dan bahkan fabrikasi yang tidak terdeteksi.

Kedua, historiografi klasik memiliki cakupan tematik yang sangat terbatas. Fokusnya yang hampir eksklusif pada politik, militer, dan tokoh-

tokoh besar mengakibatkan diabaikannya dimensi-dimensi penting lain dari kehidupan manusia, termasuk—dan ini sangat relevan bagi studi kita—sejarah pendidikan, sejarah transmisi ilmu, sejarah lembaga-lembaga pembelajaran, dan sejarah kehidupan intelektual sehari-hari. Kita hampir tidak menemukan dalam karya-karya Herodotus, Thucydides, Livy, atau Tacitus pembahasan yang serius tentang bagaimana anak-anak dididik di Athena atau Roma, bagaimana guru-guru menjalankan profesinya, atau bagaimana kurikulum disusun dan ditransformasikan. Informasi tentang pendidikan dalam tradisi klasik sebagian besar harus direkonstruksi dari sumber-sumber non-historiografis: karya-karya filsafat (seperti Plato dan Aristoteles), pidato-pidato retorika, surat-surat pribadi, dan inskripsi-inskripsi (Marrou, 1956, hlm. 145–155). Hal ini berbeda secara mencolok dengan tradisi Islam, di mana pendidikan merupakan tema sentral yang didokumentasikan secara ekstensif dalam genre-genre seperti *ṭabaqāt*, *sīrah*, dan karya-karya tentang *ādāb al-ʻālim wa al-mutaʻallim* (etika guru dan murid) (Makdisi, 1981, hlm. 2–5).

Ketiga, terkait dengan keterbatasan sebelumnya, historiografi klasik bersifat sangat elitis dan berpusat pada tokoh besar (*great man history*). Massa rakyat jelata, petani, pedagang, budak, perempuan, dan anak-anak hampir sepenuhnya absen dari narasi sejarah, kecuali ketika mereka muncul sebagai massa anonim atau sebagai korban dari keputusan-keputusan para elit. Sejarah ditulis oleh para elit, tentang para elit, dan untuk para elit. Perspektif dari bawah (*history from below*) sama sekali tidak dikenal dalam tradisi ini. Ketiadaan perspektif ini tidak hanya menghasilkan gambaran yang timpang tentang masa lalu, tetapi juga secara sistematis menghilangkan pengalaman dan agensi dari mayoritas populasi manusia (Forara, 1983, hlm. 95–100).

Keempat, historiografi klasik memiliki keterbatasan dalam analisis kausalitas. Meskipun para sejarawan seperti Thucydides dan Polybius menunjukkan kemampuan analitis yang tajam dalam menjelaskan motif-motif dan keputusan-keputusan politik, mereka belum mengembangkan analisis tentang kausalitas struktural—yaitu, analisis tentang bagaimana faktor-faktor ekonomi, demografis, geografis, institusional, dan sosial yang melampaui keputusan individu membentuk jalannya sejarah. Penjelasan kausal dalam historiografi klasik cenderung bersifat individual-psikologis dan voluntaristik: sejarah digerakkan oleh keputusan-keputusan para aktor besar. Ketiadaan analisis struktural ini membatasi kemampuan mereka untuk menjelaskan perubahan-perubahan jangka panjang, transformasi institusional, dan dinamika-dinamika sosial yang lebih luas (Finley, 1965, hlm. 298–302). Ibn Khaldūn, pada abad ke-14 M, akan menjadi pemikir pertama yang secara sistematis melampaui keterbatasan ini melalui *ʻilm al-ʻumrān*-nya, yang menganalisis dinamika peradaban berdasarkan faktor-faktor ekonomi,

solidaritas kelompok (*'aṣabiyyah*), dan struktur kekuasaan (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 56–60; Mahdi, 1964, hlm. 65–73).

Kelima, historiografi klasik belum mengembangkan sistem periodisasi yang terstandarisasi dan analitis. Para sejarawan Yunani dan Romawi mengorganisasikan narasi mereka berdasarkan perang, pemerintahan, atau tahun-tahun konsuler, bukan berdasarkan skema periodisasi yang didasarkan pada pemahaman tentang perubahan struktural dalam masyarakat. Historiografi Kristen memperkenalkan periodisasi teologis (enam zaman, empat kerajaan), tetapi skema ini bersifat religius dan tidak selalu relevan untuk analisis sejarah sekuler. Ketiadaan periodisasi yang memadai membuat historiografi klasik kesulitan untuk mengidentifikasi dan menganalisis perubahan-perubahan besar dalam struktur masyarakat, ekonomi, atau kebudayaan (Breisach, 2007, hlm. 84–86; Momigliano, 1963, hlm. 95–100).

Keenam, pada tingkat epistemologis, historiografi klasik—dengan pengecualian sebagian dari tradisi Kristen—belum mengembangkan refleksi yang mendalam tentang hakikat dan batas-batas pengetahuan sejarah. Pertanyaan-pertanyaan seperti "apa yang membedakan sejarah dari fiksi?", "sejauh mana objektivitas mungkin dalam rekonstruksi masa lalu?", atau "bagaimana struktur naratif memengaruhi representasi realitas?" tidak diajukan secara sistematis. Para sejarawan klasik menulis sejarah dengan keyakinan bahwa mereka merepresentasikan "apa yang benar-benar terjadi," tanpa menyadari sepenuhnya dimensi konstruktif dan interpretatif dari pekerjaan mereka. Refleksi epistemologis yang mendalam tentang pengetahuan sejarah baru akan muncul secara sistematis dalam tradisi Islam melalui karya Ibn Khaldūn, dan di Eropa melalui perkembangan filsafat sejarah kritis pada abad ke-18 dan ke-19 (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2020, seksi 1–2).

Refleksi: Dari uraian di atas, jelas bahwa historiografi klasik meninggalkan warisan yang bersifat ambivalen bagi tradisi-tradisi historiografi yang datang sesudahnya, termasuk historiografi Islam. Di satu sisi, ia mewariskan fondasi yang tak ternilai: gagasan bahwa sejarah adalah penyelidikan kritis, bukan sekadar pengulangan tradisi; seperangkat metode dasar untuk mengumpulkan dan mengevaluasi bukti; beragam genre penulisan sejarah yang kaya; keyakinan akan fungsi didaktis dan moral sejarah; serta standar keunggulan naratif yang tinggi. Semua ini adalah modal intelektual yang akan diambil alih, dimodifikasi, dan diperkaya oleh para sejarawan Muslim.

Di sisi lain, historiografi klasik juga mewariskan keterbatasan-keterbatasan yang signifikan: ketiadaan metodologi kritik sumber yang sistematis, cakupan tematik yang sempit dan elitis, analisis kausalitas yang terbatas pada faktor individual, ketiadaan periodisasi yang memadai, dan kurangnya refleksi epistemologis yang mendalam. Keterbatasan-keterbatasan ini, sebagaimana akan kita lihat dalam bab-

bab selanjutnya, justru menjadi titik tolak bagi inovasi-inovasi yang dilakukan oleh historiografi Islam. Sistem *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl* secara langsung mengatasi kelemahan kritik sumber; genre *ṭabaqāt* dan *tārīkh* memperluas cakupan tematik untuk mencakup sejarah keilmuan dan pendidikan; dan karya Ibn Khaldūn secara radikal melampaui analisis kausalitas individual dengan analisis strukturalnya tentang peradaban.

Dengan demikian, memahami kelebihan dan keterbatasan historiografi klasik bukanlah sekadar latihan akademis, melainkan langkah esensial untuk mengapresiasi secara penuh baik warisan yang diterima maupun kontribusi orisinal yang dibuat oleh historiografi Islam. Historiografi pendidikan Islam, sebagai bagian integral dari tradisi ini, tumbuh di atas fondasi yang telah diletakkan oleh para pendahulunya, tetapi sekaligus berhasil mengatasi banyak keterbatasan mereka dan menciptakan suatu tradisi penulisan sejarah pendidikan yang jauh lebih kaya, lebih sistematis, dan lebih reflektif secara metodologis.

HISTORIOGRAFI MODERN

SETELAH menelusuri tradisi historiografi klasik—dari Yunani, Romawi, Kristen Abad Pertengahan, hingga transisinya menuju Islam—kita kini tiba di sebuah titik balik yang revolusioner dalam sejarah pemikiran manusia. Abad ke-18 dan ke-19 menyaksikan lahirnya apa yang disebut sebagai historiografi modern, sebuah paradigma baru yang secara fundamental mendefinisikan ulang hakikat, metode, dan tujuan penulisan sejarah. Jika historiografi klasik beroperasi dalam kerangka antroposentris dengan gradasi teologis, berorientasi didaktis-moral, dan belum mengembangkan metodologi kritik sumber yang terstandarisasi, maka historiografi modern lahir dari suatu revolusi epistemologis yang menempatkan sejarah sebagai sebuah ilmu (Wissenschaft) yang ketat, profesional, dan terlembaga. Transformasi ini tidak terjadi dalam ruang hampa; ia adalah produk dari konvergensi berbagai kekuatan—Revolusi Ilmiah, Pencerahan, kebangkitan negara-bangsa, dan profesionalisasi universitas—yang secara kolektif mengubah cara manusia memandang masa lalu dan bagaimana mereka menuliskannya.

Memahami historiografi modern bukanlah sekadar apresiasi terhadap masa lalu disiplin sejarah; ia adalah keharusan metodologis bagi siapa pun yang terlibat dalam studi sejarah pendidikan Islam. Sebab, banyak dari asumsi, metode, dan standar yang kita gunakan hingga hari ini—mulai dari keharusan merujuk pada sumber primer, pentingnya kritik dokumen, hingga etos objektivitas dan transparansi—adalah warisan dari revolusi historiografis abad ke-19. Pada saat yang sama, banyak dari bias dan keterbatasan yang kini kita kritisi—seperti Eurosentrisme, narasi kemajuan linear, dan kecenderungan untuk memproyeksikan kategori-kategori modern ke masa lalu—juga berakar dari periode yang sama. Dengan memahami kelahiran dan perkembangan historiografi modern, kita tidak hanya belajar

tentang "dari mana kita berasal," tetapi juga memperoleh alat-alat kritis untuk mengevaluasi fondasi-fondasi pengetahuan kita sendiri.

Sub-bab ini akan menguraikan tonggak-tonggak utama dalam perkembangan historiografi modern: dari latar belakang intelektual dan sosial yang memungkinkan kelahirannya, melalui revolusi metodologis Leopold von Ranke dan pengaruhnya yang mendalam, hingga perkembangan Mazhab Annales yang secara radikal memperluas cakupan sejarah dari politik dan tokoh besar menuju struktur sosial, ekonomi, dan mentalitas. Kita juga akan menelusuri bagaimana perspektif-perspektif baru—sejarah sosial, sejarah budaya, dan sejarah intelektual—terus memperkaya dan mentransformasi praktik historiografi, serta bagaimana kritik-kritik dari dalam maupun luar disiplin ini telah mendorong refleksi yang semakin dalam tentang batas-batas dan kemungkinan pengetahuan sejarah. Seluruh pembahasan ini akan menjadi pijakan penting sebelum kita melangkah ke fase berikutnya yang lebih kontroversial: historiografi postmodern.

A. Latar Belakang Kemunculan Historiografi Modern

Kemunculan historiografi modern pada abad ke-18 dan ke-19 menandai salah satu pergeseran paradigma paling fundamental dalam sejarah penulisan sejarah. Jika historiografi klasik—sebagaimana telah diuraikan secara panjang lebar pada bagian sebelumnya—beroperasi dalam kerangka antroposentris dengan gradasi teologis, berorientasi didaktis-moral, dan belum mengembangkan metodologi kritik sumber yang terstandarisasi, maka historiografi modern lahir dari suatu revolusi epistemologis yang secara radikal mendefinisikan ulang hakikat, metode, dan tujuan penulisan sejarah. Untuk memahami kemunculan ini secara komprehensif, kita perlu menelusuri konteks intelektual, sosial, dan institusional yang membentuknya, serta mengidentifikasi faktor-faktor kunci yang mendorong transformasi dari historiografi pra-modern menuju historiografi modern (Iggers, 2005, hlm. 1–4; Breisach, 2007, hlm. 199–205).

- **Revolusi Ilmiah dan Pergeseran Epistemologis**

  Faktor paling mendasar yang melatarbelakangi kelahiran historiografi modern adalah Revolusi Ilmiah (*Scientific Revolution*) yang berlangsung di Eropa sejak abad ke-16 dan mencapai puncaknya pada abad ke-17. Revolusi ini, yang dimotori oleh tokoh-tokoh seperti Nicolaus Copernicus (1473–1543), Galileo Galilei (1564–1642), dan Isaac Newton (1643–1727), tidak hanya mentransformasi pemahaman manusia tentang alam semesta, tetapi juga menciptakan suatu epistemologi baru yang menekankan observasi empiris, eksperimentasi terkontrol, dan formulasi hukum-hukum universal yang diverifikasi secara matematis (Butterfield, 1957, hlm. 1–7; Kuhn, 1962, hlm. 10–22).

  Keberhasilan spektakuler metode ilmiah dalam mengungkap hukum-hukum alam menimbulkan pertanyaan yang tak terelakkan: jika alam

semesta fisik dapat dipahami melalui metode empiris-rasional, mengapa dunia manusia—termasuk sejarahnya—tidak dapat dipahami dengan cara yang sama? Pertanyaan inilah yang mendorong para pemikir abad ke-17 dan ke-18 untuk mulai membayangkan suatu "ilmu tentang manusia" (*science of man*) yang akan menerapkan prinsip-prinsip metodologis yang sama ketatnya dengan ilmu-ilmu alam untuk mempelajari tindakan, institusi, dan perkembangan masyarakat manusia (Gay, 1973, hlm. 12–17). Dalam konteks inilah, sejarah mulai dibayangkan bukan sekadar sebagai narasi tentang tindakan-tindakan besar di masa lalu, melainkan sebagai suatu disiplin yang dapat—dan harus—menghasilkan pengetahuan yang objektif, terverifikasi, dan sistematis tentang masa lalu manusia.

- **Pencerahan (*Enlightenment*) dan Sekularisasi Pemikiran Sejarah**

  Revolusi epistemologis yang dimulai oleh Revolusi Ilmiah mencapai kematangan filosofisnya dalam gerakan Pencerahan (*Enlightenment*) abad ke-18. Para filsuf Pencerahan—seperti Voltaire (1694–1778), David Hume (1711–1776), Immanuel Kant (1724–1804), dan Marquis de Condorcet (1743–1794)—secara fundamental menantang otoritas tradisi dan agama sebagai sumber pengetahuan, dan sebagai gantinya menempatkan akal budi (*reason*) manusia sebagai satu-satunya otoritas yang sah dalam memahami dunia, termasuk dunia sejarah (Cassirer, 1951, hlm. 197–220; Gay, 1966, hlm. 31–38).

  Bagi para pemikir Pencerahan, sejarah tidak lagi dapat ditulis dalam kerangka providensia ilahi sebagaimana yang mendominasi historiografi Kristen Abad Pertengahan. Sejarah harus disekularisasi: peristiwa-peristiwa sejarah harus dijelaskan melalui sebab-sebab alamiah dan manusiawi, bukan melalui intervensi Tuhan. Voltaire, dalam karyanya *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations* (1756), secara eksplisit mendeklarasikan pemutusan dengan historiografi providentialis Bossuet dan menawarkan suatu sejarah universal yang berfokus pada perkembangan peradaban, seni, ilmu pengetahuan, dan adat istiadat—bukan pada rencana keselamatan ilahi (Voltaire, terj. 1965, hlm. 3–5). Sejarah, dalam pandangan Pencerahan, adalah kisah tentang kemajuan (*progress*) umat manusia dari kebiadaban menuju peradaban, dari takhayul menuju akal budi, dari tirani menuju kebebasan.

  Keyakinan pada kemajuan (*the idea of progress*) inilah yang menjadi salah satu ciri paling menonjol dari historiografi Pencerahan. Berbeda dengan pandangan siklikal sebagian pemikir Yunani-Romawi atau pandangan linear-teologis Agustinus, para filsuf Pencerahan melihat sejarah sebagai proses akumulasi pengetahuan, perbaikan institusi, dan penghalusan moral yang bergerak maju secara bertahap. Condorcet, dalam karyanya *Sketch for a Historical Picture of the Progress of the Human Mind* (1795), yang ditulis ketika ia dalam pelarian dari Teror Revolusi Prancis, menyajikan optimisme historis

yang paling radikal: sejarah manusia terbagi dalam sepuluh tahap, dan tahap kesepuluh—yang belum tercapai—adalah tahap di mana ketidaksetaraan, ketidakadilan, dan ketidaktahuan akan dihapuskan melalui penerapan akal budi secara universal (Condorcet, terj. 1955, hlm. 3–10). Keyakinan pada kemajuan ini memberikan kepada historiografi modern suatu orientasi yang secara fundamental berbeda dari pendahulunya: sejarah tidak lagi ditulis terutama untuk memberikan pelajaran moral melalui teladan-teladan masa lalu, melainkan untuk melacak dan menjelaskan proses-proses perkembangan yang telah membawa umat manusia ke keadaannya yang sekarang (Nisbet, 1980, hlm. 171–205).

- **Profesionalisasi dan Institusionalisasi Sejarah**

  Faktor ketiga yang sangat penting dalam kemunculan historiografi modern adalah proses profesionalisasi dan institusionalisasi sejarah sebagai sebuah disiplin akademik. Sebelum abad ke-19, sejarah ditulis oleh para amatir—negarawan, jenderal, filsuf, atau rohaniwan—yang menulis di sela-sela kesibukan utama mereka, tanpa pelatihan formal dalam metodologi penelitian sejarah, dan tanpa standar-standar profesional yang disepakati bersama. Keadaan ini mulai berubah secara fundamental pada awal abad ke-19, terutama di Jerman, dengan didirikannya departemen-departemen sejarah di universitas-universitas, dibentuknya jurnal-jurnal ilmiah khusus sejarah, dan dikembangkannya kurikulum formal untuk pelatihan para sejarawan profesional (Iggers, 2005, hlm. 23–30; Novick, 1988, hlm. 21–31).

  Universitas Berlin, yang didirikan pada tahun 1810 di bawah pengaruh Wilhelm von Humboldt (1767–1835), menjadi model bagi universitas riset modern dan pusat dari revolusi profesionalisasi ini. Di universitas inilah Leopold von Ranke (1795–1886)—yang akan dibahas secara lebih mendetail pada poin berikutnya—mengembangkan seminari sejarahnya yang terkenal, di mana para mahasiswa dilatih untuk melakukan penelitian sejarah berdasarkan sumber-sumber primer dengan standar-standar metodologis yang ketat. Melalui seminari ini, Ranke melatih generasi pertama sejarawan profesional, yang kemudian menyebarkan metodologi kritis yang dipelajarinya ke universitas-universitas di seluruh Jerman, Eropa, dan Amerika Serikat (Krieger, 1977, hlm. 3–10; Iggers, 2005, hlm. 25–28).

  Profesionalisasi ini membawa beberapa konsekuensi yang sangat signifikan. Pertama, ia menciptakan komunitas sejarawan yang terlembaga (*institutionalized community of historians*), yang memiliki standar-standar metodologis, prosedur-prosedur evaluasi sejawat (*peer review*), dan mekanisme-mekanisme sertifikasi yang memungkinkan dilakukannya kontrol kualitas secara kolektif terhadap produk-produk historiografi. Kedua, ia mendorong spesialisasi: para sejarawan tidak lagi menulis sejarah universal

yang mencakup seluruh peradaban manusia, melainkan berkonsentrasi pada periode, wilayah, atau tema tertentu yang menjadi keahlian mereka. Ketiga, ia menciptakan suatu etos profesional yang menekankan objektivitas, ketelitian, dan kebebasan dari bias ideologis atau politis—sebuah etos yang, meskipun kemudian menjadi sasaran kritik tajam dari berbagai perspektif, tetap menjadi fondasi etika profesional sejarawan hingga hari ini (Novick, 1988, hlm. 31–40; Bentley, 1997, hlm. 15–20).

- **Pengaruh Nasionalisme dan Pembentukan Identitas Kolektif**

  Faktor keempat yang tidak dapat diabaikan dalam melatarbelakangi kemunculan historiografi modern adalah kebangkitan nasionalisme di Eropa, khususnya setelah Revolusi Prancis (1789) dan Perang Napoleon (1803–1815). Negara-negara bangsa yang sedang terbentuk memerlukan narasi-narasi sejarah yang dapat melegitimasi eksistensi mereka, membentuk identitas kolektif warga negaranya, dan menanamkan rasa kebanggaan serta solidaritas nasional. Kebutuhan politik dan sosial ini mendorong pendanaan negara untuk penelitian sejarah, pendirian arsip-arsip nasional, dan produksi karya-karya sejarah nasional berskala besar (Berger, 2007, hlm. 15–22).

  Di Jerman, misalnya, proyek *Monumenta Germaniae Historica* (MGH), yang dimulai pada tahun 1819, merupakan upaya sistematis untuk mengumpulkan, menyunting, dan menerbitkan sumber-sumber primer tentang sejarah Jerman pada Abad Pertengahan. Proyek ini, yang didanai oleh negara dan melibatkan puluhan sejarawan profesional, adalah contoh paling mencolok dari bagaimana nasionalisme dan profesionalisasi bersinergi untuk menghasilkan suatu infrastruktur penelitian sejarah yang belum pernah ada sebelumnya (Knowles, 1963, hlm. 63–67). Di Prancis, François Guizot (1787–1874), yang menjabat sebagai Menteri Pendidikan, mendorong pengumpulan dan publikasi dokumen-dokumen sejarah Prancis sebagai bagian dari proyek pembentukan identitas nasional (den Boer, 1998, hlm. 25–30).

  Hubungan antara historiografi modern dan nasionalisme ini bersifat ambivalen. Di satu sisi, nasionalisme memberikan dorongan yang kuat bagi penelitian sejarah yang serius dan sistematis, serta menyediakan sumber daya institusional dan finansial yang diperlukan. Di sisi lain, ia juga menciptakan risiko bias nasionalistis, di mana para sejarawan—secara sadar atau tidak—menulis sejarah yang cenderung mengagungkan bangsa sendiri, merendahkan bangsa lain, dan mengabaikan atau mendistorsi fakta-fakta yang tidak sesuai dengan narasi nasional yang diinginkan (Berger, 2007, hlm. 100–115). Ketegangan antara komitmen pada objektivitas ilmiah dan tuntutan loyalitas nasional ini akan terus menjadi isu yang mewarnai perkembangan historiografi modern.

- **Pengaruh Filsafat Sejarah**

  Selain faktor-faktor institusional dan sosial-politik di atas, kemunculan historiografi modern juga sangat dipengaruhi oleh perkembangan dalam ranah filsafat sejarah. Tiga pemikir yang pengaruhnya paling signifikan adalah Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831), Karl Marx (1818–1883), dan para filsuf positivis seperti Auguste Comte (1798–1857).

  Hegel, dalam *Lectures on the Philosophy of History* (1837), menawarkan suatu filsafat sejarah spekulatif yang sangat berpengaruh, di mana sejarah dipahami sebagai proses dialektis di mana Roh (*Geist*)—kesadaran atau akal budi universal—bergerak menuju realisasi diri yang semakin penuh melalui tahap-tahap peradaban yang berturut-turut. Bagi Hegel, sejarah bukanlah sekadar kumpulan peristiwa acak; ia memiliki struktur rasional yang dapat dipahami oleh akal budi manusia. Setiap peradaban, setiap bangsa, mewakili suatu tahap dalam perkembangan Roh menuju kebebasan. Sejarawan, dengan demikian, bukan sekadar pencatat fakta, melainkan penafsir makna rasional dari proses sejarah (Hegel, terj. 1956, hlm. 10–20).

  Marx, yang membalikkan idealisme Hegelian menjadi materialisme, juga memberikan pengaruh yang sangat besar terhadap historiografi modern melalui penekanannya pada faktor-faktor ekonomi dan kelas sebagai penggerak utama sejarah. Bagi Marx, sejarah adalah sejarah perjuangan kelas; institusi-institusi politik, hukum, agama, dan budaya pada dasarnya adalah "superstruktur" yang ditentukan oleh "basis" ekonomi, yaitu hubungan-hubungan produksi yang berlaku dalam suatu masyarakat. Teori Marx tentang materialisme historis, yang dirumuskan secara sistematis oleh kolaboratornya Friedrich Engels, memberikan kepada para sejarawan suatu kerangka teoretis yang kuat untuk menganalisis perubahan sosial jangka panjang (Marx & Engels, 1848/1969, hlm. 1–5). Meskipun determinisme ekonomi Marx menuai banyak kritik, pengaruhnya dalam mendorong kajian tentang sejarah ekonomi, sejarah kelas sosial, dan sejarah dari bawah (*history from below*) sangatlah besar dan bertahan hingga hari ini (Hobsbawm, 1997, hlm. 141–156).

  Sementara itu, positivisme, sebagaimana dirumuskan oleh Comte dalam *Cours de philosophie positive* (1842–1830), menawarkan suatu visi tentang sejarah sebagai ilmu positif yang setara dengan ilmu-ilmu alam. Comte merumuskan "hukum tiga tahap" (*loi des trois états*), yang menyatakan bahwa pengetahuan manusia—dan dengan demikian, peradaban manusia—berkembang melalui tiga tahap: teologis, metafisis, dan positif. Pada tahap positif, manusia meninggalkan pencarian sebab-sebab absolut dan berkonsentrasi pada penemuan hukum-hukum yang mengatur fenomena melalui observasi dan penalaran. Historiografi, dalam kerangka positivis, harus bergerak menuju tahap positif ini: ia harus mengumpulkan fakta-fakta

secara sistematis, mengklasifikasikannya, dan merumuskan hukum-hukum umum yang mengatur perkembangan masyarakat (Comte, 1855, hlm. 25–30). Pengaruh positivisme terhadap historiografi sangat besar, terutama dalam mendorong penekanan pada fakta, dokumen, dan metode-metode yang dapat diverifikasi—suatu orientasi yang mencapai ekspresinya yang paling berpengaruh dalam karya Leopold von Ranke (Iggers, 2005, hlm. 12–15).

- **Ranke dan Revolusi Metodologis**

  Tidak ada figur yang lebih sentral dalam kemunculan historiografi modern selain Leopold von Ranke (1795–1886). Ranke sering disebut sebagai "bapak historiografi modern," dan meskipun klaim ini perlu dikualifikasi dengan mengakui kontribusi para pendahulunya seperti Barthold Georg Niebuhr (1776–1831) di bidang sejarah Romawi kuno, tidak dapat disangkal bahwa Ranke-lah yang secara paling sistematis dan berpengaruh merumuskan dan mempraktikkan prinsip-prinsip metodologis yang menjadi fondasi bagi historiografi profesional abad ke-19 dan ke-20 (Krieger, 1977, hlm. 3–10; Evans, 1997, hlm. 16–18).

  Sumbangan metodologis Ranke yang paling terkenal adalah penekanannya pada penggunaan sumber-sumber primer secara ketat dan kritis. Dalam karya pertamanya yang besar, *Geschichten der romanischen und germanischen Völker* (1824), Ranke menyertakan sebuah lampiran berjudul "Zur Kritik neuerer Geschichtschreiber" (Tentang Kritik Sejarawan Modern), yang oleh banyak sarjana dianggap sebagai dokumen fondasi historiografi modern. Dalam lampiran ini, Ranke melakukan kritik sistematis terhadap sumber-sumber yang digunakan oleh para sejarawan sebelumnya—khususnya Francesco Guicciardini—dan menunjukkan bahwa banyak dari apa yang diterima sebagai fakta sejarah sebenarnya adalah fiksi, distorsi, atau plagiarisme dari sumber-sumber yang tidak kredibel (Ranke, 1824, dikutip dalam Iggers, 2005, hlm. 25).

  Prinsip metodologis Ranke yang paling terkenal dirumuskan dalam kalimat yang sering dikutip: "Sejarah hanya ingin menunjukkan apa yang sebenarnya terjadi" (*wie es eigentlich gewesen*). Kalimat ini sering disalahpahami sebagai klaim naif bahwa sejarawan dapat mereproduksi masa lalu secara fotografis. Padahal, jika dibaca dalam konteksnya, Ranke sebenarnya menekankan bahwa tugas sejarawan adalah untuk merekonstruksi masa lalu berdasarkan sumber-sumber primer yang telah diverifikasi secara kritis, bukan berdasarkan spekulasi filosofis, tradisi lisan yang tidak terverifikasi, atau sumber-sumber sekunder yang tidak dapat diandalkan (Ranke, 1824, dikutip dalam Evans, 1997, hlm. 17). Penekanan Ranke pada kritik sumber ini, yang dipadukan dengan seminari sejarahnya yang melatih generasi sejarawan profesional, secara fundamental mentransformasi praktik penelitian sejarah dan menetapkan standar-standar baru bagi profesi sejarawan.

Dari uraian di atas, kita dapat melihat bahwa kemunculan historiografi modern bukanlah peristiwa tunggal, melainkan suatu proses transformasi yang berlangsung selama lebih dari dua abad, yang didorong oleh interaksi kompleks antara faktor-faktor intelektual, institusional, dan sosial-politik. Revolusi Ilmiah dan Pencerahan menyediakan fondasi epistemologis dan filosofis; profesionalisasi dan institusionalisasi universitas menyediakan infrastruktur dan standar-standar metodologis; nasionalisme menyediakan dorongan politik dan sumber daya; dan para pemikir seperti Hegel, Marx, dan Ranke menyediakan kerangka teoretis dan metodologis yang membentuk praktik penelitian sejarah.

Hasil dari transformasi ini adalah lahirnya sebuah paradigma baru dalam penulisan sejarah, yang secara fundamental berbeda dari paradigma historiografi klasik yang telah diuraikan pada bagian sebelumnya. Jika historiografi klasik bersifat didaktis-moral dan tidak memiliki metodologi kritik sumber yang terstandarisasi, maka historiografi modern menempatkan penelitian berbasis sumber primer, objektivitas, dan analisis kausalitas sebagai nilai-nilai utamanya. Paradigma inilah yang akan mendominasi praktik historiografi profesional sepanjang abad ke-19 dan awal abad ke-20, sebelum akhirnya ditantang dan direvisi oleh berbagai aliran baru yang akan dibahas pada poin-poin selanjutnya dari bab ini.

B. Leopold von Ranke dan Objektivitas Sejarah

Di antara seluruh figur yang membentuk lanskap historiografi modern, tidak ada yang lebih sentral dan lebih kontroversial daripada Leopold von Ranke (1795–1886). Jika historiografi klasik didominasi oleh nama-nama seperti Herodotus, Thucydides, Livy, Tacitus, Eusebius, dan Ibn Khaldūn, maka historiografi modern menemukan *founding father*-nya pada diri sejarawan Jerman ini. Ranke tidak hanya menulis karya-karya sejarah yang monumental, tetapi—yang lebih penting—ia meletakkan fondasi metodologis dan epistemologis bagi sejarah sebagai sebuah disiplin akademik profesional. Gagasannya tentang objektivitas sejarah, yang dirumuskan dalam frase terkenal *wie es eigentlich gewesen* ("apa yang sebenarnya terjadi"), telah menjadi semacam mantra yang mendefinisikan aspirasi tertinggi profesi sejarawan, sekaligus menjadi sasaran kritik dan perdebatan yang tak kunjung reda hingga hari ini (Iggers, 2005, hlm. 23–30; Evans, 1997, hlm. 15–20; Novick, 1988, hlm. 26–31).

- **Biografi Intelektual dan Konteks Pembentukan Pemikiran Ranke**

  Leopold von Ranke lahir pada tahun 1795 di Wiehe, sebuah kota kecil di Thuringia, Jerman, dalam keluarga Lutheran yang saleh. Ia menempuh pendidikan di Universitas Leipzig, di mana ia mempelajari teologi dan filologi klasik—dua disiplin yang akan secara mendalam membentuk pendekatannya terhadap sejarah (Krieger, 1977, hlm. 3–6). Dari teologi, Ranke mewarisi suatu keyakinan yang mendalam bahwa sejarah memiliki makna ilahi, bahwa di balik

peristiwa-peristiwa yang tampaknya kacau terdapat tangan providensia yang bekerja. Dari filologi klasik, ia mewarisi keterampilan teknis untuk membaca dan mengkritisi teks-teks kuno secara cermat, membandingkan berbagai manuskrip, dan menentukan keaslian serta keandalan sumber-sumber.

Pada tahun 1824, Ranke menerbitkan karya pertamanya yang besar, *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514* (Sejarah Bangsa-Bangsa Romanik dan Germanik dari 1494 hingga 1514). Namun, bukan isi buku itu sendiri yang membuatnya segera diakui sebagai kekuatan baru dalam dunia sejarah, melainkan lampirannya yang berjudul *Zur Kritik neuerer Geschichtschreiber* (Tentang Kritik Sejarawan Modern). Dalam lampiran inilah, untuk pertama kalinya, seorang sejarawan secara sistematis dan terbuka melakukan kritik terhadap sumber-sumber yang digunakan oleh para pendahulunya, membongkar kesalahan-kesalahan faktual, distorsi, dan plagiarisme yang selama ini tidak terdeteksi dalam karya-karya sejarah yang dianggap otoritatif (Gooch, 1913, hlm. 76–80; Iggers, 2005, hlm. 25).

Prestasi ini segera membuka jalan bagi karier akademik Ranke yang cemerlang. Pada tahun 1825, ia diangkat sebagai profesor di Universitas Berlin, posisi yang dipegangnya hingga akhir hayatnya. Di universitas inilah Ranke mengembangkan seminari sejarahnya yang legendaris, sebuah metode pengajaran di mana para mahasiswa—banyak di antaranya kelak menjadi sejarawan terkemuka—dilatih untuk melakukan penelitian sejarah berdasarkan sumber-sumber primer dengan standar-standar ketelitian yang belum pernah diterapkan sebelumnya. Melalui seminari ini, Ranke melatih generasi pertama sejarawan profesional, yang kemudian menyebarkan metodologinya ke universitas-universitas di seluruh Jerman, Eropa, dan Amerika Serikat. Tokoh-tokoh seperti Jacob Burckhardt, Heinrich von Sybel, dan Theodor Mommsen adalah sebagian dari murid-murid Ranke yang kelak menjadi sejarawan besar dengan hak mereka sendiri (Krieger, 1977, hlm. 10–15; Iggers, 2005, hlm. 25–28).

- **"Wie es eigentlich gewesen"**

  Tidak ada frase dalam sejarah historiografi yang lebih sering dikutip—dan lebih sering disalahpahami—daripada pernyataan Ranke bahwa sejarah hanya ingin menunjukkan *wie es eigentlich gewesen* ("apa yang sebenarnya terjadi"). Frase ini muncul dalam kata pengantar *Geschichten der romanischen und germanischen Völker* (1824), di mana Ranke menulis:

  Sejarah telah ditugaskan untuk menghakimi masa lalu, untuk mendidik masa kini demi keuntungan masa depan. Karya ini tidak berpretensi untuk menjalankan tugas-tugas yang begitu tinggi; ia hanya ingin menunjukkan apa yang sebenarnya terjadi (*er will bloß sagen, wie es eigentlich gewesen*). (Ranke, 1824, dikutip dalam Stern, 1973, hlm. 57)

Jika frase ini dibaca dalam konteksnya, jelas bahwa Ranke tidak sedang membuat klaim naif bahwa sejarawan dapat mereproduksi masa lalu secara sempurna dan objektif, seperti cermin yang memantulkan realitas tanpa distorsi. Yang ia lakukan adalah menolak dua pendekatan yang dominan pada zamannya: pendekatan moralistis yang menjadikan sejarah sebagai pengadilan (*tribunal*) untuk menghakimi tokoh-tokoh masa lalu, dan pendekatan filosofis-spekulatif yang memaksakan kerangka metafisik tertentu (seperti dialektika Hegelian) ke atas material sejarah. Berlawanan dengan kedua pendekatan ini, Ranke menegaskan bahwa tugas pertama dan utama sejarawan adalah membiarkan sumber-sumber "berbicara sendiri," yaitu merekonstruksi peristiwa-peristiwa sebagaimana adanya berdasarkan bukti-bukti yang tersedia, bukan berdasarkan penilaian moral atau skema filosofis yang dipaksakan dari luar (Evans, 1997, hlm. 17; Novick, 1988, hlm. 28).

Namun, penting untuk dicatat bahwa bagi Ranke, *wie es eigentlich gewesen* tidak pernah berarti penumpulan fakta-fakta telanjang tanpa interpretasi. Dalam esainya yang terkenal, "The Pitfalls of a Philosophy of History" (1840-an), Ranke secara eksplisit menolak gagasan bahwa sejarah dapat direduksi menjadi sekadar agregasi fakta-fakta atomistik. Sejarawan, menurutnya, harus bergerak dari fakta-fakta partikular menuju "ide-ide" (*Ideen*) atau "kecenderungan-kecenderungan dominan" (*herrschende Tendenzen*) yang memberikan koherensi dan makna pada periode sejarah tertentu. Setiap zaman, dalam pandangan Ranke, memiliki karakter dan prinsip uniknya sendiri—ia "langsung di hadapan Tuhan" (*unmittelbar zu Gott*)—dan tugas sejarawan adalah memahami zaman itu dalam istilah-istilahnya sendiri, bukan menghakiminya berdasarkan standar-standar masa kini (Ranke, 1840-an, dikutip dalam Stern, 1973, hlm. 56–58; Iggers, 2005, hlm. 28).

- **Metodologi Ranke**

  Gagasan Ranke tentang objektivitas tidak dapat dipisahkan dari metodologi penelitiannya yang ketat. Baginya, objektivitas bukanlah suatu keadaan mental yang pasif—semacam "membuka pikiran" dan membiarkan fakta masuk—melainkan hasil dari penerapan metode-metode kritis secara disiplin. Fondasi dari metode ini adalah apa yang ia sebut sebagai *Quellenkritik* (kritik sumber), yang membedakan antara sumber primer (*primary sources*) dan sumber sekunder (*secondary sources*), dan menuntut agar sejarawan mendasarkan rekonstruksinya terutama pada yang pertama (Evans, 1997, hlm. 18–20).

  Sumber primer, menurut Ranke, adalah dokumen-dokumen yang berasal dari periode yang sedang diteliti dan dari para saksi mata atau partisipan langsung dalam peristiwa-peristiwa yang direkam—terutama catatan-catatan arsip, surat-surat diplomatik, laporan-laporan duta besar, dan memoar-memoar kontemporer. Sumber sekunder, sebaliknya, adalah karya-karya

sejarawan sebelumnya yang menulis berdasarkan sumber-sumber primer tersebut. Ranke bersikeras bahwa sejarawan harus kembali ke sumber-sumber primer (*ad fontes*), dan memperlakukan sumber-sumber sekunder dengan skeptisisme yang radikal, karena mereka sering kali mengandung distorsi, bias, dan plagiarisme. Inilah yang ia demonstrasikan secara brilian dalam kritiknya terhadap Guicciardini dan sejarawan-sejarawan Renaisans lainnya (Gooch, 1913, hlm. 76–80; Iggers, 2005, hlm. 25).

Metode kritik sumber Ranke mencakup beberapa langkah. Pertama, sejarawan harus menentukan keaslian (*authenticity*) suatu dokumen: apakah dokumen itu benar-benar berasal dari periode dan penulis yang diklaimnya? Kedua, sejarawan harus menentukan kredibilitas (*credibility*) dokumen tersebut: apakah penulisnya berada dalam posisi untuk mengetahui apa yang ia laporkan? Apakah ia memiliki motif untuk mendistorsi kebenaran? Apakah laporannya konsisten dengan laporan-laporan independen lainnya? Langkah-langkah ini, meskipun tampak elementer bagi sejarawan modern, merupakan inovasi metodologis yang revolusioner pada zamannya, dan secara fundamental mentransformasi standar-standar penelitian sejarah (Evans, 1997, hlm. 19; Novick, 1988, hlm. 40).

Metodologi Ranke juga sangat menekankan penggunaan arsip. Ia adalah salah satu sejarawan pertama yang secara sistematis menjelajahi arsip-arsip negara Eropa—Venesia, Roma, Wina, Paris, London—untuk mengumpulkan bahan-bahan bagi karya-karyanya. Laporannya tentang penelitian arsipnya, yang sering kali dramatis ("Aku telah menemukan harta karun!"), membantu menciptakan suatu etos di kalangan sejarawan profesional bahwa penelitian arsip adalah jantung dari pekerjaan sejarawan, dan bahwa sejarawan yang tidak melakukan penelitian arsip bukanlah sejarawan yang serius (Iggers, 2005, hlm. 26; Evans, 1997, hlm. 18).

- **Objektivitas Rankean**

Salah satu aspek yang paling sering disalahpahami dari gagasan Ranke tentang objektivitas adalah hubungannya dengan filsafat. Ranke sering digambarkan sebagai seorang empiris naif yang percaya bahwa fakta-fakta sejarah "berbicara sendiri" tanpa perlu interpretasi. Gambaran ini, sebagaimana telah disinggung di atas, tidak akurat. Ranke sangat dipengaruhi oleh tradisi idealisme Jerman, meskipun ia juga mengkritiknya. Ia percaya bahwa di balik peristiwa-peristiwa individual terdapat "ide-ide" atau "kekuatan-kekuatan spiritual" (*geistige Mächte*) yang memberikan bentuk dan arah pada sejarah. Tugas sejarawan bukan hanya untuk mencatat peristiwa, tetapi untuk menyingkap ide-ide ini melalui studi yang cermat terhadap sumber-sumber (Iggers, 2005, hlm. 27–28).

Lebih dari itu, Ranke memiliki keyakinan religius yang mendalam bahwa seluruh sejarah—betapapun kacau dan kontradiktifnya tampaknya—pada

akhirnya adalah ekspresi dari rencana ilahi. Dalam sebuah surat kepada saudaranya, ia menulis: "Semua tindakan manusia berasal dari pikiran-pikiran yang ditaburkan oleh Tuhan ke dalam hati manusia. Sejarah mengungkapkan Tuhan; setiap zaman memiliki nilai dan maknanya di hadapan-Nya" (Ranke, dikutip dalam Krieger, 1977, hlm. 5). Keyakinan teologis ini memberinya kepercayaan bahwa dengan mempelajari sumber-sumber secara teliti dan objektif—tanpa memaksakan penilaian moral atau agenda politis—sejarawan pada akhirnya akan dapat melihat "jari Tuhan" dalam sejarah, yaitu koherensi dan makna yang ditanamkan oleh providensia di balik permukaan peristiwa-peristiwa yang kacau.

Di sinilah letak salah satu paradoks terdalam dari objektivitas Rankean. Di satu sisi, Ranke menuntut agar sejarawan menyingkirkan subjektivitasnya—preferensi pribadinya, komitmen politisnya, prasangka zamannya—dan membiarkan sumber-sumber berbicara. Di sisi lain, ia percaya bahwa justru dengan melakukan hal ini, sejarawan akan menemukan makna yang telah ditanamkan oleh Tuhan dalam sejarah. Dengan kata lain, objektivitas Rankean bukanlah skeptisisme yang dingin dan tanpa keyakinan; ia adalah suatu bentuk asketisme intelektual yang religius, di mana peniadaan diri (*self-effacement*) sejarawan adalah prasyarat untuk menyingkap kebenaran yang lebih tinggi (Novick, 1988, hlm. 28–29; Iggers, 2005, hlm. 28).

- **Warisan dan Pengaruh Ranke**

Pengaruh Ranke terhadap perkembangan historiografi modern hampir mustahil untuk dilebih-lebihkan. Melalui tulisan-tulisannya dan, yang lebih penting, melalui para muridnya yang menyebar ke seluruh dunia, ia berhasil menanamkan seperangkat nilai dan praktik yang menjadi fondasi profesi sejarawan: komitmen pada penelitian arsip dan sumber-sumber primer, standar-standar ketat kritik sumber, penolakan terhadap sejarah yang bersifat polemis atau propagandistis, dan aspirasi—betapapun problematiknya—menuju objektivitas. Sebagaimana diringkas oleh Evans (1997), "Ranke menetapkan standar-standar profesional yang, meskipun telah dimodifikasi dan dikritik, tetap menjadi tolok ukur bagi penelitian sejarah yang serius hingga hari ini" (hlm. 20).

Di Jerman, pengaruh Ranke sangat dominan sepanjang abad ke-19 dan awal abad ke-20. Sejarawan-sejarawan seperti Heinrich von Treitschke dan Theodor Mommsen, meskipun berbeda dalam orientasi politik, semuanya bekerja dalam kerangka metodologis Rankean. Di Prancis, meskipun tradisi historiografinya berbeda, pengaruh Ranke juga terasa, terutama melalui tokoh-tokoh seperti Gabriel Monod dan Charles Seignobos, yang memperkenalkan metode-metode Jerman ke dalam historiografi Prancis (Iggers, 2005, hlm. 31–35). Di Inggris, Lord Acton—yang merencanakan *Cambridge Modern History*—adalah pengagum Ranke dan berusaha menerapkan standar-standar

objektivitas Rankean dalam proyek kolaboratifnya yang ambisius (Novick, 1988, hlm. 34). Di Amerika Serikat, generasi pertama sejarawan profesional—termasuk Herbert Baxter Adams dan Frederick Jackson Turner—banyak yang belajar di Jerman dan membawa pulang metodologi Rankean ke universitas-universitas Amerika yang sedang berkembang (Novick, 1988, hlm. 47–60).

- **Kritik terhadap Objektivitas Rankean**

Meskipun pengaruhnya sangat besar, gagasan Ranke tentang objektivitas telah menjadi sasaran kritik yang terus-menerus, baik dari dalam maupun dari luar disiplin sejarah. Kritik-kritik ini penting untuk dipahami, karena mereka membentuk konteks bagi perkembangan historiografi pada abad ke-20 dan ke-21 yang akan dibahas pada poin-poin selanjutnya.

Kritik pertama berkaitan dengan asumsi-asumsi filosofis yang mendasari objektivitas Rankean. Para pemikir seperti Charles A. Beard (1935) dan Carl L. Becker (1932) menyerang gagasan bahwa sejarawan dapat melepaskan diri dari kerangka referensi zamannya sendiri dan melihat masa lalu "sebagaimana adanya". Beard, dalam pidato presidensialnya di hadapan American Historical Association yang terkenal, "That Noble Dream," berargumen bahwa objektivitas sejarah adalah sebuah ilusi: setiap sejarawan dibentuk oleh pengalaman pribadinya, kepentingan sosialnya, dan iklim intelektual zamannya, dan faktor-faktor ini secara niscaya memengaruhi apa yang ia pilih untuk diteliti, bagaimana ia menafsirkan bukti-bukti, dan bagaimana ia menyusun narasinya (Beard, 1935, hlm. 74–87; Novick, 1988, hlm. 250–264).

Kritik kedua, yang terkait erat dengan yang pertama, menyoroti dimensi retoris dan naratif dari historiografi, yang diabaikan oleh Ranke. Hayden White (1973), sebagaimana telah disinggung pada pembahasan tentang hakikat historiografi, berargumen bahwa karya sejarah pada dasarnya adalah konstruksi naratif yang diatur oleh struktur-struktur tropologis dan genre-genre sastra. Sejarawan tidak "menemukan" narasi dalam sumber-sumber; ia mengonstruksinya dengan menggunakan alat-alat retoris dan puitis. Jika demikian, maka gagasan bahwa sejarawan dapat "membiarkan sumber-sumber berbicara sendiri" adalah naif secara epistemologis, karena sumber-sumber tidak berbicara; merekalah yang dibicarakan oleh sejarawan melalui kerangka naratif yang dipilihnya (White, 1973, hlm. 1–5).

Kritik ketiga berfokus pada keterbatasan dan bias dari jenis sumber yang diprioritaskan oleh Ranke. Dengan menekankan dokumen-dokumen arsip negara—laporan diplomatik, memorandum kabinet, korespondensi resmi—Ranke secara implisit memprioritaskan sejarah politik dan diplomatik dari atas (*history from above*). Sejarah rakyat biasa, sejarah perempuan, sejarah kelompok-kelompok marjinal, dan sejarah dimensi-dimensi kehidupan yang tidak terdokumentasi dalam arsip-arsip resmi—semua ini cenderung diabaikan atau dianggap tidak dapat diteliti dalam kerangka Rankean. Kritik ini, yang

dilontarkan oleh para sejarawan sosial, sejarawan feminis, dan sejarawan poskolonial, telah mendorong perluasan radikal dari definisi "sumber sejarah" dan pengembangan metode-metode baru untuk mengakses suara-suara yang tidak terekam dalam arsip-arsip tradisional (Burke, 2001, hlm. 1–10).

Kritik keempat menyoroti hubungan antara objektivitas Rankean dan ideologi. Beberapa kritikus berargumen bahwa penekanan Ranke pada objektivitas dan penolakan terhadap "penghakiman" sejarah sebenarnya berfungsi untuk melegitimasi status quo dan menetralisir potensi kritis dari historiografi. Jika sejarawan hanya ingin menunjukkan "apa yang sebenarnya terjadi" tanpa menghakimi, maka ia secara implisit menerima kenyataan historis sebagaimana adanya, betapapun tidak adil atau opresifnya. Dengan demikian, objektivitas Rankean dapat menjadi kedok bagi konservatisme politik, sebuah tuduhan yang sering dilontarkan kepada Ranke sendiri, yang memang dikenal sebagai seorang konservatif dalam politik dan pendukung setia monarki Prusia (Iggers, 2005, hlm. 29–30; Novick, 1988, hlm. 31).

Refleksi: Setelah menguraikan pemikiran Ranke serta kritik-kritik terhadapnya, pertanyaan reflektif yang perlu diajukan adalah: apa signifikansi warisan Rankean bagi studi historiografi pendidikan Islam? Jawabannya terletak pada ketegangan produktif antara standar-standar metodologis yang ditetapkan oleh Ranke dan kebutuhan akan pendekatan-pendekatan yang melampauinya.

Di satu sisi, penekanan Ranke pada kritik sumber, verifikasi dokumen, dan kembali kepada sumber-sumber primer (*ad fontes*) adalah warisan yang tak ternilai bagi setiap sejarawan, termasuk sejarawan pendidikan Islam. Manuskrip-manuskrip kurikulum, ijazah-ijazah kuno, catatan-catatan riḥlah ilmiah, dan dokumen-dokumen wakaf pendidikan—semua ini menuntut perlakuan kritis yang sama ketatnya dengan dokumen-dokumen diplomatik yang dipelajari oleh Ranke. Sejarawan pendidikan Islam harus menguasai keterampilan-keterampilan filologis, paleografis, dan kritik sumber yang menjadi inti dari metodologi Rankean.

Di sisi lain, keterbatasan-keterbatasan objektivitas Rankean yang telah dikritik oleh generasi-generasi berikutnya juga sangat relevan. Sejarah pendidikan Islam tidak dapat direduksi menjadi sejarah institusi-institusi besar, tokoh-tokoh terkemuka, dan dokumen-dokumen resmi—semua ini adalah fokus yang cenderung diprioritaskan oleh pendekatan Rankean. Sejarah pendidikan Islam juga harus mencakup pengalaman para santri yang tidak dikenal namanya, praktik-praktik pembelajaran sehari-hari di surau-surau desa, pendidikan perempuan di ruang-ruang domestik, dan transmisi ilmu dalam tradisi lisan yang tidak meninggalkan jejak tertulis. Untuk mengakses dimensi-dimensi ini, sejarawan pendidikan Islam harus melampaui Ranke dan menggunakan pendekatan-pendekatan yang dikembangkan oleh Mazhab Annales, sejarah

sosial, sejarah budaya, dan perspektif-perspektif kritis lainnya yang akan dibahas pada poin-poin selanjutnya.

Dengan demikian, Ranke memberikan kepada kita bukan suatu model yang harus ditiru secara dogmatis, melainkan suatu titik tolak—suatu standar dasar ketelitian dan integritas intelektual—yang darinya kita dapat melangkah menuju pendekatan-pendekatan yang lebih kaya, lebih inklusif, dan lebih reflektif secara epistemologis. Inilah warisan sejati dari "bapak historiografi modern" bagi studi pendidikan Islam.

C. Mazhab Annales

Jika Leopold von Ranke dan tradisi yang dibangunnya merepresentasikan satu kutub dari historiografi modern—dengan penekanannya pada sejarah politik-diplomatik, tokoh-tokoh besar, dan kritik sumber yang ketat—maka Mazhab Annales (*École des Annales*) merepresentasikan kutub yang lain, yang dalam banyak hal justru lahir dari ketidakpuasan terhadap keterbatasan-keterbatasan paradigma Rankean. Mazhab ini, yang namanya diambil dari jurnal *Annales d'histoire économique et sociale* yang didirikan pada tahun 1929 oleh Lucien Febvre (1878–1956) dan Marc Bloch (1886–1944), secara fundamental mendefinisikan ulang apa yang dimaksud dengan "sejarah," memperluas cakupan tematiknya secara radikal, dan mengembangkan metode-metode baru yang interdisipliner. Revolusi historiografis yang dilakukan oleh Mazhab Annales sedemikian mendalamnya sehingga Peter Burke (1990) menyebutnya sebagai "Revolusi Sejarah Prancis" (*The French Historical Revolution*), sebuah revolusi yang mengubah wajah historiografi abad ke-20 secara tak terbalikkan (hlm. 1–5; Iggers, 2005, hlm. 51–54).

- **Akar Intelektual dan Kelahiran Mazhab Annales**

  Mazhab Annales tidak lahir dalam ruang hampa intelektual. Akar-akarnya dapat ditelusuri pada pergolakan pemikiran di Prancis pada akhir abad ke-19 dan awal abad ke-20, khususnya dalam disiplin sosiologi, geografi, dan ekonomi. Émile Durkheim (1858–1917), dengan penekanannya pada "fakta-fakta sosial" (*faits sociaux*) sebagai entitas yang memiliki realitasnya sendiri yang tidak dapat direduksi kepada tindakan-tindakan individu, memberikan fondasi sosiologis bagi penolakan Annales terhadap individualisme metodologis yang implisit dalam sejarah politik tradisional (Durkheim, 1895/1982, hlm. 50–59). Paul Vidal de la Blache (1845–1918), pendiri mazhab geografi manusia Prancis, memberikan penekanan pada hubungan timbal balik antara manusia dan lingkungan geografisnya—sebuah perspektif yang kelak menjadi sangat penting dalam karya Fernand Braudel. François Simiand (1873–1935), seorang sosiolog ekonomi, secara eksplisit menyerang "tiga berhala suku sejarawan" (*les trois idoles de la tribu des historiens*): obsesi pada peristiwa politik (*l'idole politique*), obsesi pada tokoh-tokoh besar (*l'idole individuelle*), dan

obsesi pada kronologi (*l'idole chronologique*). Serangan Simiand ini menjadi semacam manifesto tidak resmi bagi Mazhab Annales (Simiand, 1903, dikutip dalam Burke, 1990, hlm. 7–8).

Di atas fondasi intelektual inilah Lucien Febvre dan Marc Bloch mendirikan jurnal *Annales d'histoire économique et sociale* di Strasbourg pada tahun 1929. Nama jurnal itu sendiri sudah merupakan sebuah deklarasi revolusioner: dengan menggabungkan kata "sejarah" dengan "ekonomi" dan "sosial," Febvre dan Bloch menolak pemisahan disiplin-disiplin ilmu sosial yang terkotak-kotak dan menegaskan bahwa sejarah harus membuka diri terhadap metode-metode dan pertanyaan-pertanyaan dari sosiologi, ekonomi, geografi, antropologi, dan psikologi. Sejarah bukan lagi sekadar kisah tentang raja, jenderal, dan perang; sejarah adalah ilmu tentang manusia dalam masyarakat (*la science des hommes en société*), dan cakupannya mencakup seluruh dimensi pengalaman manusia (Febvre, 1953, hlm. 27–32; Bloch, 1953, hlm. 20–28).

- **Lucien Febvre dan Sejarah Mentalitas**

  Lucien Febvre adalah seorang polemis yang bersemangat, seorang pembangun institusi yang visioner, dan seorang sejarawan yang secara radikal memperluas batas-batas disiplinnya. Karya besarnya, *Le Problème de l'incroyance au XVIe siècle: La religion de Rabelais* (1942), adalah sebuah contoh brilian dari apa yang ia sebut sebagai "sejarah mentalitas" (*histoire des mentalités*), yaitu studi tentang cara berpikir, merasakan, dan memandang dunia yang dimiliki oleh orang-orang pada suatu periode tertentu (Febvre, 1982).

  Dalam buku ini, Febvre mengajukan pertanyaan yang provokatif: apakah Rabelais, penulis besar Prancis abad ke-16, benar-benar seorang ateis atau pemikir bebas seperti yang diklaim oleh banyak sejarawan? Untuk menjawab pertanyaan ini, Febvre tidak hanya membaca karya-karya Rabelais; ia menyelami seluruh "peralatan mental" (*outillage mental*) abad ke-16—struktur-struktur bahasa, kategori-kategori persepsi, kondisi-kondisi material kehidupan sehari-hari, dan kerangka-kerangka religius yang membentuk apa yang mungkin dan tidak mungkin dipikirkan oleh seseorang pada masa itu. Kesimpulannya kontroversial: Rabelais tidak mungkin menjadi seorang ateis dalam pengertian modern, karena "ateisme" sebagai posisi filosofis yang koheren belum tersedia sebagai kemungkinan mental pada abad ke-16 (Febvre, 1982, hlm. 1–11). Apakah kesimpulan ini benar atau salah, metodologi yang digunakan Febvre—yang berusaha merekonstruksi dunia mental suatu zaman dalam totalitasnya—adalah terobosan yang membuka jalan bagi sejarah kebudayaan dan sejarah mentalitas yang berkembang pesat pada paruh kedua abad ke-20 (Burke, 1990, hlm. 27–32).

Bagi studi pendidikan, pendekatan Febvre terhadap sejarah mentalitas memiliki implikasi yang sangat kaya. Ia mendorong kita untuk bertanya bukan hanya "apa yang diajarkan?" dalam sistem pendidikan Islam, tetapi juga "bagaimana cara berpikir dan memandang dunia yang membentuk apa yang dianggap mungkin, penting, dan bermakna untuk diajarkan?" Kategori-kategori seperti *'ilm* (ilmu), *'aql* (akal), *adab* (etika/sastra), atau *ḥikmah* (kebijaksanaan) tidak dapat dipahami hanya dari definisi-definisi kamus; mereka harus dipahami dalam konteks "peralatan mental" peradaban Islam pada periode tertentu, yang membentuk bagaimana para ulama, guru, dan murid memandang dunia dan posisi mereka di dalamnya.

- **Marc Bloch dan Sejarah Komparatif**

  Jika Febvre adalah visioner yang berani, Marc Bloch adalah metodolog yang cermat. Karyanya yang belum selesai, *Apologie pour l'histoire, ou Métier d'historien* (diterbitkan secara anumerta pada tahun 1949, diterjemahkan ke dalam bahasa Inggris sebagai *The Historian's Craft*), adalah salah satu refleksi paling mendalam yang pernah ditulis tentang hakikat dan metode penelitian sejarah. Dalam buku ini, Bloch menolak baik positivisme sempit yang menganggap sejarah sebagai sekadar akumulasi fakta, maupun skeptisisme radikal yang meragukan kemungkinan pengetahuan sejarah sama sekali. Sejarah, baginya, adalah "ilmu tentang manusia dalam waktu" (*la science des hommes dans le temps*), sebuah disiplin yang menggabungkan ketelitian empiris dengan pemahaman yang mendalam tentang dimensi temporal eksistensi manusia (Bloch, 1953, hlm. 20–28).

  Kontribusi metodologis Bloch yang paling orisinal adalah pengembangan metode komparatif dalam sejarah. Dalam esainya "Toward a Comparative History of European Societies" (1928), Bloch berargumen bahwa perbandingan sistematis antara masyarakat-masyarakat yang berbeda—baik yang berdekatan secara geografis dan kultural sehingga saling memengaruhi, maupun yang terpisah jauh tetapi menunjukkan kemiripan-kemiripan struktural—adalah alat yang sangat kuat untuk menguji hipotesis-hipotesis sejarah, mengidentifikasi variabel-variabel kunci, dan membedakan antara fenomena yang bersifat lokal dan yang bersifat universal (Bloch, 1953, hlm. 494–521).

  Karya besar Bloch lainnya, *La Société féodale* (1940–1939), adalah contoh aplikasi dari pendekatannya yang interdisipliner dan komparatif. Alih-alih menulis sejarah feodalisme sebagai sejarah politik atau hukum yang sempit, Bloch menganalisisnya sebagai suatu sistem sosial total yang mencakup hubungan-hubungan kekuasaan, struktur-struktur ekonomi, ikatan-ikatan kekerabatan, mentalitas kolektif, dan bahkan cara orang memandang ruang dan waktu (Bloch, 1961). Pendekatan totalitas (*histoire totale*) ini menjadi salah satu ciri khas Mazhab Annales.

Bagi studi pendidikan Islam, warisan Bloch sangat berharga. Metode komparatifnya mendorong kita untuk membandingkan institusi-institusi pendidikan Islam—madrasah, pesantren, zawiyah, kuttab—dengan institusi-institusi serupa dalam peradaban lain, bukan untuk menilai mana yang "lebih baik," tetapi untuk memahami apa yang unik dan apa yang universal dalam cara masyarakat Muslim mengorganisasikan transmisi pengetahuan. Sementara itu, pendekatan totalitasnya mengingatkan kita bahwa pendidikan tidak dapat dipahami secara terisolasi dari sistem sosial, ekonomi, politik, dan mental yang lebih luas di mana ia tertanam.

- **Fernand Braudel dan Multi-Temporalitas Sejarah**

  Tokoh kedua yang mendominasi Mazhab Annales setelah generasi pendirinya, dan yang sering dianggap sebagai figur paling berpengaruh dalam keseluruhan tradisi ini, adalah Fernand Braudel (1902–1985). Jika Febvre dan Bloch meletakkan fondasi, Braudel membangun di atasnya sebuah bangunan teoretis dan metodologis yang megah, yang puncaknya adalah karyanya yang monumental, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II* (1949).

  Kontribusi Braudel yang paling revolusioner adalah konsepsinya tentang multi-temporalitas sejarah, yang ia rumuskan secara eksplisit dalam artikel metodologisnya "Histoire et sciences sociales: La longue durée" (1958). Braudel membedakan tiga lapisan waktu historis, masing-masing dengan kecepatan perubahannya sendiri. Lapisan pertama, yang paling permukaan, adalah *l'histoire événementielle* (sejarah peristiwa): waktu yang pendek dan cepat dari peristiwa-peristiwa politik, diplomatik, dan militer—pertempuran, perjanjian, naik-turunnya raja dan menteri. Ini adalah waktu yang paling disukai oleh historiografi tradisional Rankean, tetapi bagi Braudel, ini adalah waktu yang paling dangkal, "percikan-percikan kecil di permukaan" (*une agitation de surface*) yang tidak mengungkapkan apa pun tentang kekuatan-kekuatan dalam yang benar-benar membentuk sejarah (Braudel, 1980, hlm. 27–28).

  Lapisan kedua adalah *l'histoire conjoncturelle* (sejarah konjungtur): waktu siklus yang berlangsung dalam hitungan dasawarsa atau generasi. Di tingkat ini, sejarawan mempelajari fluktuasi-fluktuasi ekonomi, perubahan-perubahan sosial, dan pergeseran-pergeseran demografis yang bergerak lebih lambat daripada peristiwa-peristiwa politik tetapi masih dapat diamati dalam rentang waktu yang terukur. Lapisan ketiga, yang terdalam dan paling fundamental, adalah *l'histoire structurelle* atau *la longue durée* (sejarah struktural atau sejarah jangka panjang): waktu yang hampir tak bergerak, di mana struktur-struktur fundamental—geografi, iklim, teknologi pertanian, rute perdagangan, organisasi sosial—memberlakukan batasan-batasan dan

kemungkinan-kemungkinan yang membentuk kehidupan manusia selama berabad-abad atau bahkan milenium (Braudel, 1980, hlm. 31–35).

Dalam *La Méditerranée*, Braudel mendemonstrasikan skema tiga lapis ini dengan kecemerlangan yang luar biasa. Buku ini dibagi menjadi tiga bagian yang mencerminkan tiga lapisan waktu: bagian pertama tentang geografi dan lingkungan fisik Mediterania (*la longue durée*); bagian kedua tentang ekonomi, perdagangan, dan struktur sosial (*l'histoire conjoncturelle*); dan bagian ketiga tentang peristiwa-peristiwa politik pada masa Philip II dari Spanyol (*l'histoire événementielle*). Struktur ini sendiri adalah sebuah pernyataan teoretis: ia menegaskan bahwa peristiwa-peristiwa politik yang biasanya mendominasi buku-buku sejarah hanya dapat dipahami dengan benar jika ditempatkan dalam konteks struktur-struktur yang lebih dalam dan lebih lambat yang membentuk dan membatasinya (Braudel, 1972; Iggers, 2005, hlm. 54–57).

Bagi studi pendidikan Islam, konsepsi Braudel tentang *la longue durée* memiliki implikasi yang sangat mendalam. Ia mendorong kita untuk melihat lembaga-lembaga dan praktik-praktik pendidikan Islam bukan hanya dalam konteks peristiwa-peristiwa politik—pendirian madrasah oleh wazir ini, reformasi kurikulum oleh sultan itu—melainkan dalam konteks struktur-struktur jangka panjang yang membentuknya: geografi rute-rute riḥlah ilmiah, pola-pola ekonomi wakaf yang mendanai institusi-institusi pendidikan, tradisi-tradisi keilmuan yang bertahan selama berabad-abad meskipun terjadi pergantian dinasti dan kekuasaan politik. Dengan perspektif *longue durée*, kita dapat melihat bahwa madrasah Nizamiyah, al-Azhar, pesantren di Jawa, dan universitas-universitas Islam modern bukanlah fenomena-fenomena yang terisolasi, melainkan manifestasi-manifestasi dari struktur-struktur dalam yang sama—struktur transmisi pengetahuan, struktur otoritas keilmuan, struktur hubungan guru-murid—yang telah membentuk peradaban Islam selama lebih dari satu milenium.

- **Generasi Ketiga dan Perluasan ke Sejarah Mentalitas dan Budaya**

  Setelah Braudel, Mazhab Annales terus berkembang melalui generasi ketiga yang dipimpin oleh tokoh-tokoh seperti Georges Duby (1919–1996), Jacques Le Goff (1924–2014), dan Emmanuel Le Roy Ladurie (1929–). Generasi ini semakin memperdalam eksplorasi ke dalam sejarah mentalitas (*histoire des mentalités*), sejarah budaya, dan antropologi historis, sambil tetap mempertahankan komitmen Annales terhadap interdisiplineritas dan pendekatan totalitas.

  Jacques Le Goff, dalam karya-karyanya tentang Abad Pertengahan, khususnya *La Civilisation de l'Occident médiéval* (1964) dan *La Naissance du purgatoire* (1981), mengeksplorasi bagaimana struktur-struktur mental dan imajinasi kolektif—konsepsi tentang waktu, ruang, kematian, dan alam

baka—berubah secara perlahan dalam *longue durée*. Georges Duby, dalam karya monumentalnya tentang masyarakat feodal dan seni abad pertengahan, menghubungkan perubahan-perubahan dalam representasi artistik dengan transformasi dalam struktur sosial dan mentalitas aristokratik (Duby, 1980). Emmanuel Le Roy Ladurie, dalam *Montaillou: Village occitan de 1294 à 1324* (1975), menggunakan catatan-catatan inkuisisi untuk merekonstruksi kehidupan sehari-hari, kepercayaan, dan mentalitas para petani di sebuah desa kecil di Prancis selatan pada abad ke-14—sebuah contoh brilian dari "sejarah dari bawah" yang ditulis dengan kepekaan antropologis (Le Roy Ladurie, 1978).

Perluasan ke arah sejarah mentalitas dan antropologi historis ini sangat relevan bagi studi pendidikan Islam. Ia membuka kemungkinan untuk meneliti bukan hanya apa yang diajarkan dalam sistem pendidikan Islam, tetapi juga bagaimana pengetahuan itu dihayati, bagaimana ia membentuk subjektivitas dan identitas para murid, bagaimana ritual-ritual akademik (seperti pemberian ijazah, tradisi halaqah, etika pembacaan kitab) menciptakan suatu "budaya akademik" yang memiliki logika dan dinamikanya sendiri. Pendekatan ini memungkinkan kita untuk melihat pendidikan Islam sebagai suatu "dunia sosial" yang utuh, dengan hierarki, simbol, praktik, dan nilai-nilainya sendiri yang menunggu untuk dieksplorasi dengan kepekaan etnografis dan historis sekaligus.

Pengaruh Mazhab Annales terhadap historiografi abad ke-20 dan ke-21 sangatlah besar dan multifaset. *Pertama*, ia telah secara radikal memperluas definisi "sumber sejarah." Tidak ada lagi dokumen yang terlalu remeh, tidak ada lagi jejak yang terlalu sepele untuk menjadi objek penelitian sejarah. Catatan-catatan pajak, inventaris barang-barang rumah tangga, catatan-catatan pengadilan, gambar-gambar pada manuskrip, arsitektur bangunan, bahkan analisis serbuk sari dan lapisan geologis—semuanya dapat menjadi sumber yang sah untuk merekonstruksi dimensi-dimensi kehidupan masa lalu yang sebelumnya tidak terlihat oleh para sejarawan (Burke, 1990, hlm. 110–115).

Kedua, Mazhab Annales telah mendobrak batas-batas antara sejarah dan ilmu-ilmu sosial lainnya. Sejarah bukan lagi disiplin yang terisolasi; ia adalah bagian dari suatu kontinum ilmu-ilmu manusia (*sciences humaines*) yang saling berbagi pertanyaan, metode, dan kerangka teoretis. Interdisiplineritas ini bukan hanya slogan kosong; ia adalah praktik penelitian yang konkret, yang menghasilkan wawasan-wawasan baru yang tidak mungkin dicapai oleh disiplin mana pun secara sendirian.

Ketiga, melalui penekanannya pada *longue durée*, sejarah struktural, dan sejarah mentalitas, Mazhab Annales telah mengalihkan perhatian sejarawan dari peristiwa-peristiwa permukaan yang spektakuler menuju proses-proses

lambat dan struktur-struktur dalam yang merupakan "mesin" sesungguhnya dari perubahan historis. Ini tidak berarti bahwa peristiwa tidak penting; tetapi makna peristiwa hanya dapat dipahami jika ditempatkan dalam konteks struktur-struktur yang lebih dalam dan lebih lambat.

Keempat, Mazhab Annales telah mendemokratisasi sejarah. Dengan memperluas cakupan tematik sejarah untuk mencakup kehidupan ekonomi, sosial, dan mental dari seluruh lapisan masyarakat—bukan hanya para elit—ia telah memberikan suara kepada mereka yang sebelumnya tak bersuara dalam catatan sejarah: petani, perempuan, anak-anak, pedagang kecil, dan penduduk desa-desa terpencil. Sejarah tidak lagi menjadi milik para raja dan jenderal; ia menjadi milik semua orang.

Bagi studi historiografi pendidikan Islam, warisan Mazhab Annales ini adalah suatu undangan dan suatu tantangan. Undangan untuk meneliti dimensi-dimensi pendidikan Islam yang sebelumnya terabaikan: sejarah kurikulum dalam *longue durée*, sejarah mentalitas keilmuan, sejarah budaya akademik, sejarah pengalaman para murid biasa, dan sejarah hubungan antara institusi pendidikan dan struktur-struktur ekonomi dan sosial yang lebih luas. Dan tantangan untuk melakukan semua ini dengan ketelitian metodologis dan imajinasi teoretis yang sama dengan yang ditunjukkan oleh Febvre, Bloch, Braudel, dan para penerus mereka. Dalam bab-bab selanjutnya dari buku ini, kita akan berusaha untuk menjawab undangan ini dan menghadapi tantangan ini, dengan menerapkan wawasan-wawasan dari Mazhab Annales untuk mengeksplorasi sejarah pendidikan Islam dalam segala kompleksitas dan kekayaannya.

D. Sejarah Sosial

Jika Mazhab Annales menyediakan fondasi institusional dan teoretis bagi perluasan radikal cakupan sejarah, maka sejarah sosial (*social history*) adalah salah satu cabang paling signifikan yang tumbuh subur di atas fondasi tersebut. Sejarah sosial muncul sebagai respons terhadap dominasi panjang sejarah politik, diplomatik, dan militer yang telah mendefinisikan arus utama historiografi sejak zaman Yunani hingga Ranke. Gerakan ini bukan sekadar menambahkan "topik baru" ke dalam repertoar sejarawan; ia secara fundamental menggeser fokus perhatian dari para elit penguasa kepada massa rakyat biasa, dari peristiwa-peristiwa spektakuler kepada struktur-struktur dan proses-proses sosial jangka panjang, dan dari narasi tentang tindakan individu kepada analisis tentang kelompok, kelas, dan gerakan kolektif (Tosh, 2015, hlm. 99–102; Iggers, 2005, hlm. 78–82).

Meskipun minat pada dimensi sosial dari kehidupan manusia bukanlah hal yang sama sekali baru—kita dapat menemukan embrio sejarah sosial dalam karya-karya Herodotus tentang adat istiadat berbagai bangsa, dalam analisis Ibn Khaldūn tentang dinamika *'aṣabiyyah* dan *'umrān*, atau dalam sejarah peradaban

yang ditulis oleh Voltaire—sejarah sosial sebagai sebuah gerakan intelektual yang sadar diri dan terorganisasi baru muncul pada abad ke-19 dan mencapai kematangannya pada abad ke-20 (Hobsbawm, 1971, hlm. 20–25).

Akar intelektual sejarah sosial sangat beragam. Dari Karl Marx dan Friedrich Engels (1848/1969), sejarah sosial mewarisi perhatian pada perjuangan kelas, hubungan-hubungan produksi, dan kondisi-kondisi material yang membentuk kehidupan manusia. Meskipun tidak semua sejarawan sosial adalah Marxis, pengaruh Marxisme dalam mengalihkan perhatian dari elit politik ke massa pekerja, dari institusi-institusi negara ke hubungan-hubungan ekonomi, sangatlah besar dan mendalam. Dari Émile Durkheim (1895/1982), sejarah sosial mewarisi gagasan bahwa fenomena sosial—seperti tingkat bunuh diri, pola-pola perkawinan, atau bentuk-bentuk solidaritas kelompok—memiliki realitasnya sendiri yang tidak dapat direduksi kepada psikologi individu. Dari Mazhab Annales, sebagaimana telah diuraikan, sejarah sosial mewarisi komitmen pada interdisiplineritas, pendekatan totalitas, dan perhatian pada *longue durée* (Burke, 2005, hlm. 1–10).

Di Inggris, kebangkitan sejarah sosial sangat terkait dengan tradisi sejarah buruh dan gerakan-gerakan radikal. Tokoh-tokoh seperti E. P. Thompson (1924–1993), Eric Hobsbawm (1917–2012), dan Raymond Williams (1921–1988) tidak hanya menulis sejarah kelas pekerja; mereka juga berusaha menulis sejarah "dari bawah" (*history from below*), yaitu sejarah yang melihat masa lalu dari perspektif mereka yang kalah, terpinggirkan, dan terlupakan oleh narasi-narasi resmi (Thompson, 1963; Hobsbawm, 1964). Sementara itu, di Amerika Serikat, apa yang disebut sebagai "Sejarah Sosial Baru" (*New Social History*) muncul pada tahun 1960-an dan 1970-an, sangat dipengaruhi oleh gerakan hak-hak sipil, feminisme, dan anti-perang, serta oleh metode-metode kuantitatif dan sosiologis yang diimpor dari ilmu-ilmu sosial (Kessler-Harris, 1990, hlm. 3–8).

Meskipun sejarah sosial bukanlah sebuah "mazhab" yang monolitik dengan doktrin tunggal, beberapa karakteristik utama dapat diidentifikasi yang membedakannya dari sejarah politik tradisional.

Pertama, perluasan subjek sejarah. Sejarah sosial menolak fokus eksklusif pada para elit—raja, jenderal, negarawan, uskup—dan sebagai gantinya berusaha untuk menulis sejarah seluruh lapisan masyarakat. Para petani, buruh, pengrajin, pedagang kecil, pelayan, budak, perempuan, anak-anak, dan kelompok-kelompok marjinal lainnya—yang sebelumnya hampir tidak muncul dalam narasi sejarah kecuali sebagai massa anonim—kini menjadi subjek utama penelitian. E. P. Thompson, dalam kata pengantar *The Making of the English Working Class* (1963), secara terkenal menyatakan bahwa ia ingin "menyelamatkan si penenun kaus kaki yang malang, si pemotong beludru Luddite, si penenun alat tenun tangan yang 'ketinggalan zaman', si pengrajin 'Utopian'... dari penghinaan yang luar biasa terhadap anak cucu" (Thompson, 1963, hlm. 12). Pernyataan ini

menangkap esensi dari dorongan moral dan politik yang menggerakkan banyak sejarawan sosial: keinginan untuk memberikan suara kepada mereka yang tak bersuara dalam catatan sejarah (Samuel, 1981, hlm. 15–20).

Kedua, perluasan topik dan tema. Sejarah sosial tidak membatasi diri pada peristiwa-peristiwa politik dan militer; ia menjelajahi hampir setiap aspek kehidupan manusia dalam masyarakat: keluarga dan kekerabatan, perkawinan dan seksualitas, pekerjaan dan rekreasi, kejahatan dan hukuman, agama dan kepercayaan populer, kesehatan dan penyakit, pendidikan dan literasi, konsumsi dan budaya material, migrasi dan urbanisasi, etnisitas dan identitas, gerakan-gerakan sosial dan protes. Dengan memperluas topik-topik ini, sejarah sosial telah secara fundamental memperkaya pemahaman kita tentang masa lalu dan menunjukkan bahwa "sejarah" bukan hanya tentang apa yang terjadi di istana dan medan perang, tetapi juga tentang apa yang terjadi di dapur, di bengkel, di pasar, di gereja, di sekolah, dan di jalan-jalan (Stearns, 1994, hlm. 1–8).

Ketiga, analisis struktural dan perhatian pada proses-proses jangka panjang. Sejarah sosial cenderung tidak berfokus pada peristiwa-peristiwa individual dan keputusan-keputusan pribadi, melainkan pada struktur-struktur sosial (kelas, gender, ras, kasta), institusi-institusi (keluarga, gereja, pasar, negara), dan proses-proses jangka panjang (industrialisasi, urbanisasi, sekularisasi, demokratisasi, globalisasi). Pendekatan struktural ini sering kali dipinjam dari sosiologi, antropologi, dan ekonomi, dan melibatkan penggunaan model-model teoretis untuk menjelaskan pola-pola perilaku kolektif. Sebagaimana dinyatakan oleh Braudel (1980), yang meskipun bukan sejarawan sosial dalam arti sempit tetapi sangat memengaruhi sejarah sosial, "sejarah struktural" adalah sejarah yang bergerak pada tingkat yang lebih dalam daripada peristiwa-peristiwa permukaan, dan yang mencoba mengungkap "mekanisme-mekanisme tersembunyi" yang mengatur kehidupan sosial (hlm. 27–35).

Keempat, interdisiplineritas dan inovasi metodologis. Sejarah sosial, lebih dari cabang sejarah lainnya, telah membuka diri terhadap metode-metode dari ilmu-ilmu sosial. Penggunaan metode kuantitatif—statistik, demografi, analisis data sensus, catatan paroki, dan sumber-sumber numerik lainnya—adalah salah satu ciri khas sejarah sosial, terutama dalam tradisi "Sejarah Sosial Baru" Amerika. Namun, metode kualitatif juga tetap penting: wawancara sejarah lisan, analisis naratif, studi kasus, dan interpretasi simbolik. Keragaman metodologis ini mencerminkan kompleksitas objek kajian sejarah sosial: kehidupan manusia dalam masyarakat tidak dapat direduksi kepada angka-angka, tetapi juga tidak dapat dipahami tanpa data yang sistematis (Tilly, 2001, hlm. 25–30).

Kelima, keterlibatan dengan teori sosial dan komitmen kritis. Sejarah sosial sering kali memiliki dimensi teoretis dan kritis yang lebih eksplisit daripada cabang-cabang sejarah lainnya. Banyak sejarawan sosial secara terbuka menggunakan kerangka-kerangka teoretis—Marxisme, feminisme, teori

kritis, pascastrukturalisme, teori poskolonial—untuk menganalisis hubungan-hubungan kekuasaan, ketidaksetaraan, dan perubahan sosial. Lebih dari itu, sejarah sosial sering kali memiliki komitmen emansipatoris: ia tidak hanya ingin memahami dunia, tetapi juga ingin mengubahnya, atau setidaknya, untuk memberikan suara kepada mereka yang secara historis telah dibungkam (Thompson, 1978, hlm. 1–10).

Sejarah sosial tidak luput dari kritik. Beberapa kritikus berargumen bahwa fokusnya pada struktur dan proses jangka panjang dapat mengabaikan agensi individu dan kontingensi peristiwa-peristiwa spesifik. Yang lain mengkritik kecenderungannya untuk menjadi sangat terspesialisasi dan terfragmentasi, sehingga kehilangan visi totalitas yang dulu menjadi kekuatan Mazhab Annales. Kritik dari perspektif pascamodern mempertanyakan asumsi-asumsi epistemologis sejarah sosial, khususnya klaimnya untuk mewakili pengalaman kelompok-kelompok subaltern secara otentik (Scott, 1988, hlm. 1–10).

Namun, terlepas dari kritik-kritik ini, sejarah sosial telah secara permanen mengubah lanskap historiografi. Ia telah mendemokratisasi sejarah, memperluas cakupannya, dan memperdalam analisisnya. Saat ini, hampir tidak ada sejarawan—bahkan mereka yang bekerja dalam sejarah politik atau intelektual tradisional—yang dapat mengabaikan dimensi sosial dari topik yang mereka teliti. Sejarah sosial telah menjadi bagian integral dari *mainstream* historiografi, bukan lagi sebagai cabang yang terpisah, melainkan sebagai perspektif yang meresap ke dalam seluruh disiplin (Tosh, 2015, hlm. 110–115).

Signifikansi: Bagi studi historiografi pendidikan Islam, sumbangan sejarah sosial sangatlah besar dan belum sepenuhnya dimanfaatkan. Sejarah sosial mendorong kita untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan baru: Siapa yang benar-benar memiliki akses ke pendidikan dalam masyarakat Islam pada berbagai periode? Bagaimana latar belakang kelas, gender, dan etnisitas memengaruhi partisipasi dalam institusi-institusi pendidikan? Bagaimana hubungan antara sistem pendidikan dan struktur-struktur ekonomi, seperti sistem wakaf yang mendanai madrasah? Bagaimana pendidikan berkontribusi pada reproduksi atau transformasi hierarki sosial? Bagaimana pengalaman pendidikan dihayati oleh para murid dari berbagai lapisan sosial?

Penelitian-penelitian seperti yang dilakukan oleh Michael Chamberlain (1994) tentang pendidikan dan kekuasaan di Damaskus abad pertengahan, yang menunjukkan bagaimana sistem pendidikan berfungsi sebagai arena persaingan sosial dan akumulasi modal kultural; atau studi-studi tentang tingkat literasi dalam masyarakat Islam yang menggunakan data kuantitatif dari dokumen-dokumen pengadilan dan catatan-catatan wakaf; atau penelitian tentang pendidikan perempuan di ruang-ruang domestik yang tidak terekam dalam sumber-sumber resmi—semua ini adalah contoh bagaimana perspektif sejarah

sosial dapat memperkaya pemahaman kita tentang sejarah pendidikan Islam (Chamberlain, 1994, hlm. 1–15; Berkey, 1992, hlm. 1–10).

Dengan mengintegrasikan perspektif sejarah sosial, historiografi pendidikan Islam dapat bergerak melampaui narasi-narasi konvensional yang berfokus pada tokoh-tokoh besar, institusi-institusi terkenal, dan kurikulum-kurikulum ideal, menuju pemahaman yang lebih kompleks dan multidimensi tentang bagaimana pengetahuan ditransmisikan, dinegosiasikan, dan ditransformasikan dalam konteks sosial yang konkret. Inilah agenda intelektual yang akan terus kita eksplorasi dalam bab-bab selanjutnya.

E . Sejarah Budaya

Jika sejarah sosial memperluas cakupan historiografi dengan mengalihkan perhatian dari elit politik ke massa rakyat biasa dan dari peristiwa spektakuler ke struktur-struktur sosial jangka panjang, maka sejarah budaya (*cultural history*) melangkah lebih jauh lagi dengan memasuki ranah yang paling intim dan paling sulit dijangkau dari pengalaman manusia di masa lalu: cara mereka memahami dunia, memberi makna pada kehidupan, mengekspresikan perasaan, dan mengkonstruksi identitas melalui simbol-simbol, ritual-ritual, dan praktik-praktik keseharian. Sejarah budaya adalah upaya untuk memahami masa lalu "dari dalam," untuk menangkap apa yang oleh Clifford Geertz (1973) disebut sebagai "jaring-jaring makna" (*webs of significance*) yang ditenun oleh manusia sendiri dan di dalamnya mereka menggantungkan diri (hlm. 5). Dalam konteks historiografi pendidikan Islam, sejarah budaya menawarkan perspektif yang sangat kaya untuk meneliti dimensi-dimensi simbolik, ritual, dan material dari transmisi ilmu, yang sering kali luput dari pendekatan-pendekatan yang hanya berfokus pada institusi, kurikulum, dan tokoh-tokoh besar.

- **Akar Intelektual**

  Sejarah budaya bukanlah penemuan baru abad ke-20. Akar-akarnya dapat ditelusuri kembali ke abad ke-19, khususnya pada karya Jacob Burckhardt (1818–1897) tentang Renaisans Italia. Dalam *Die Cultur der Renaissance in Italien* (1860), Burckhardt tidak menulis sejarah politik atau militer Renaisans, melainkan berusaha melukiskan "potret total" dari suatu peradaban: nilai-nilainya, mentalitasnya, kehidupan sosialnya, festival-festivalnya, dan perkembangan individualitasnya. Burckhardt mendefinisikan sejarah budaya sebagai studi tentang "apa yang menggerakkan manusia dalam kehidupan batinnya, apa yang mereka inginkan, apa yang mereka rasakan, dan apa yang mereka pikirkan" (Burckhardt, 1860/1990, hlm. 5–10). Karya Burckhardt ini, bersama dengan karya Johan Huizinga (1872–1945) seperti *The Waning of the Middle Ages* (1919) yang melukiskan "bentuk-bentuk kehidupan, pemikiran, dan seni" pada akhir Abad Pertengahan, menjadi fondasi bagi sejarah budaya klasik (Huizinga, 1919/1996, hlm. 1–5).

Namun, apa yang sering disebut sebagai "Sejarah Budaya Baru" (*New Cultural History*) muncul pada tahun 1970-an dan 1980-an sebagai respons terhadap keterbatasan-keterbatasan yang dirasakan dalam sejarah sosial, khususnya kecenderungannya yang kuat pada determinisme ekonomi dan kuantifikasi (Hunt, 1989, hlm. 1–10). Para sejarawan budaya baru berargumen bahwa pengalaman manusia tidak dapat direduksi menjadi statistik kelas, pendapatan, atau demografi; bahwa budaya memiliki otonomi relatifnya sendiri dan tidak sekadar "mencerminkan" basis ekonomi; dan bahwa simbol-simbol, ritual-ritual, dan representasi-representasi bukanlah sekadar ilusi atau epifenomena, melainkan kekuatan-kekuatan yang secara aktif membentuk realitas sosial.

Perkembangan ini sangat dipengaruhi oleh apa yang disebut sebagai *cultural turn* (pergeseran budaya) dalam ilmu-ilmu sosial dan humaniora, yang ditandai oleh meningkatnya perhatian pada bahasa, diskursus, representasi, dan konstruksi makna (Bonnell & Hunt, 1999, hlm. 1–32). Beberapa pengaruh intelektual kunci meliputi antropologi interpretif Clifford Geertz, yang mendefinisikan budaya sebagai "pola-pola makna yang diwariskan secara historis yang terkandung dalam simbol-simbol" (Geertz, 1973, hlm. 89); pemikiran Michel Foucault tentang diskursus, kekuasaan, dan produksi pengetahuan (Foucault, 1972, hlm. 21–30); serta teori-teori sastra dan linguistik yang menekankan peran bahasa dalam mengkonstruksi realitas. Di bawah pengaruh-pengaruh ini, sejarah budaya bergeser dari upaya untuk menemukan "semangat zaman" (*Zeitgeist*) menuju analisis yang lebih terfokus pada praktik-praktik spesifik, representasi-representasi, dan "mikro-mekanisme" kekuasaan dan makna.

- **Karakteristik Utama**

  Sejarah budaya, dalam bentuknya yang kontemporer, memiliki beberapa karakteristik utama yang membedakannya dari pendekatan-pendekatan historiografis lainnya.

  Pertama, fokus pada makna, simbol, dan epresentasi. Sejarah budaya tidak hanya bertanya "apa yang terjadi?" atau "bagaimana kondisi sosialnya?", tetapi terutama "apa makna dari apa yang terjadi bagi mereka yang mengalaminya?" dan "bagaimana makna itu diproduksi, diedarkan, dan dipertentangkan melalui simbol-simbol, ritual-ritual, dan praktik-praktik representasi?" Pendekatan ini berasumsi bahwa realitas sosial tidak dapat diakses secara langsung, melainkan selalu dimediasi oleh sistem-sistem simbolik yang memberikan makna padanya. Sebagaimana dinyatakan oleh Peter Burke (2008), "perhatian sejarawan budaya bergeser dari 'fakta' ke 'simbol,' dari 'realitas' ke 'representasi'" (hlm. 3). Ini bukan berarti bahwa fakta dan realitas tidak penting, melainkan bahwa fakta dan realitas itu sendiri dikonstruksi secara kultural.

Kedua, interdisiplineritas dengan antropologi dan teori sastra. Jika sejarah sosial banyak meminjam dari sosiologi dan ekonomi, sejarah budaya banyak meminjam dari antropologi—khususnya antropologi simbolik dan interpretif—serta dari teori sastra dan kajian budaya. Dari antropologi, sejarah budaya meminjam konsep "deskripsi tebal" (*thick description*), yaitu upaya untuk menafsirkan tindakan-tindakan manusia dalam konteks makna yang membuatnya dapat dipahami (Geertz, 1973, hlm. 6–10). Dari teori sastra, sejarah budaya meminjam perhatian pada narativitas, genre, metafora, dan retorika sebagai elemen-elemen yang membentuk tidak hanya teks-teks sejarah, tetapi juga tindakan-tindakan dan peristiwa-peristiwa sejarah itu sendiri (White, 1973, hlm. 1–5; LaCapra, 1983, hlm. 23–30).

Ketiga, perhatian pada praktik dan pengalaman sehari-hari. Sejarah budaya berusaha melampaui analisis tentang struktur-struktur makro untuk melihat bagaimana struktur-struktur itu dihayati, dinegosiasikan, dan ditransformasikan dalam praktik-praktik keseharian individu dan kelompok. Konsep "praktik" (*practice*), sebagaimana dikembangkan oleh Pierre Bourdieu (1977) melalui gagasan *habitus*, atau oleh Michel de Certeau (1984) melalui gagasan "taktik" dan "konsumsi" sebagai produksi, menjadi sangat penting di sini. Sejarah budaya tertarik pada bagaimana orang-orang biasa menggunakan, memodifikasi, dan kadang-kadang menumbangkan sistem-sistem makna yang diwariskan kepada mereka.

Keempat, konsepsi budaya sebagai arena kontestasi. Alih-alih melihat budaya sebagai sistem yang homogen, koheren, dan terintegrasi (seperti yang cenderung dilakukan oleh sejarah budaya klasik Burckhardt atau Huizinga), sejarah budaya kontemporer cenderung melihat budaya sebagai arena di mana berbagai kelompok bersaing untuk mendefinisikan makna, memaksakan klasifikasi, dan mengklaim legitimasi. Budaya adalah medan pertempuran (*battleground*) di mana hegemoni dibangun dan ditantang, di mana identitas-identitas dikonstruksi dan dipertentangkan (Hall, 1997, hlm. 1–10).

Kelima, perhatian pada dimensi material budaya. Sejarah budaya kontemporer tidak hanya tertarik pada ide-ide dan representasi-representasi yang abstrak, tetapi juga pada objek-objek material—buku, pakaian, makanan, bangunan, alat-alat—sebagai pembawa makna kultural. Sejarah buku dan sejarah membaca, misalnya, adalah sub-bidang yang sangat berkembang dalam sejarah budaya, yang meneliti bagaimana produksi, sirkulasi, dan konsumsi teks-teks membentuk dan dibentuk oleh praktik-praktik kultural (Darnton, 1990, hlm. 1–10; Chartier, 1994, hlm. 1–5).

- **Mikrohistori**

  Salah satu perkembangan paling signifikan dalam sejarah budaya kontemporer adalah munculnya mikrohistori (*microhistory*), sebuah pendekatan yang

berfokus pada studi intensif terhadap kasus-kasus kecil—sebuah desa, seorang individu, sebuah peristiwa tunggal—untuk mengungkapkan struktur-struktur dan dinamika-dinamika yang lebih luas. Dipelopori oleh sejarawan-sejarawan Italia seperti Carlo Ginzburg dan Giovanni Levi, mikrohistori berusaha menjawab pertanyaan-pertanyaan besar di tempat-tempat kecil, dengan asumsi bahwa "skala kecil" dapat mengungkapkan aspek-aspek realitas yang tidak terlihat dalam survei-survei makro (Ginzburg, 1993, hlm. 10–20; Levi, 1991, hlm. 93–110).

Karya Carlo Ginzburg, *The Cheese and the Worms* (1976), adalah contoh klasik dari pendekatan ini. Buku ini merekonstruksi kosmos mental Menocchio, seorang penggilingan abad ke-16 di Friuli, Italia utara, yang diadili oleh Inkuisisi karena pandangan-pandangannya yang heterodoks. Melalui analisis mendalam terhadap transkrip-transkrip interogasi, Ginzburg tidak hanya mengungkapkan ide-ide kosmologis Menocchio yang aneh—bahwa dunia berasal dari kekacauan seperti "keju yang terbentuk dari susu, dan cacing-cacing yang muncul di dalamnya adalah para malaikat"—tetapi juga menunjukkan bagaimana ide-ide itu dibentuk oleh interaksi antara budaya lisan petani dan budaya tertulis elit. Ginzburg mendemonstrasikan bahwa bahkan seorang individu yang tampaknya tidak penting dapat menjadi jendela untuk memahami pertemuan-pertemuan kultural yang kompleks (Ginzburg, 1980).

Bagi studi pendidikan Islam, pendekatan mikrohistoris menawarkan kemungkinan yang sangat menjanjikan. Bayangkan sebuah studi mikrohistoris tentang seorang santri anonim di pesantren Jawa abad ke-19, yang direkonstruksi dari catatan-catatan marginal dalam manuskrip-manuskrip yang disalinnya, dari surat-surat pribadi yang ditemukan secara kebetulan, atau dari tradisi lisan yang bertahan di komunitasnya. Studi semacam itu dapat mengungkapkan dimensi-dimensi pengalaman pendidikan yang tidak terlihat dalam sejarah institusional atau sejarah pemikiran: bagaimana rasanya menjadi seorang murid, bagaimana hubungan antara guru dan murid dihayati secara personal, bagaimana pengetahuan agama diintegrasikan ke dalam kehidupan sehari-hari, dan bagaimana ketegangan-ketegangan antara tradisi dan perubahan dinegosiasikan pada tingkat individu. Melalui pendekatan mikrohistoris, sejarah pendidikan Islam dapat menjadi lebih hidup, lebih manusiawi, dan lebih peka terhadap kompleksitas pengalaman individu tanpa kehilangan pandangan tentang struktur-struktur yang lebih luas.

Sejarah Budaya Pendidikan Islam: Bagi studi historiografi pendidikan Islam, perspektif sejarah budaya membuka serangkaian pertanyaan dan agenda penelitian yang sangat kaya. Beberapa di antaranya dapat disebutkan di sini.

Pertama, simbolisme dan ritual dalam transmisi ilmu. Pendidikan Islam penuh dengan praktik-praktik simbolik dan ritual yang menunggu untuk dieksplorasi dari perspektif sejarah budaya: pemberian ijazah sebagai ritual transfer otoritas, tradisi *ḥalaqah* sebagai bentuk spasial dari hierarki keilmuan, etika membaca kitab (*ādāb al-muṭāla'ah*) sebagai praktik pembentukan diri, ziarah ke makam-makam para wali dan ulama sebagai praktik pencarian berkah (*tabarruk*) yang terkait erat dengan pendidikan spiritual. Semua praktik ini dapat dibaca sebagai "teks-teks kultural" yang mengungkapkan asumsi-asumsi mendalam tentang hakikat ilmu, otoritas, dan transmisi dalam peradaban Islam (Messick, 1993, hlm. 1–10; Ware, 2014, hlm. 1–15).

Kedua, budaya material pendidikan Islam. Sejarah budaya juga mendorong kita untuk memperhatikan dimensi material dari pendidikan: bagaimana arsitektur madrasah dan masjid membentuk pengalaman belajar, bagaimana teknologi penulisan dan penyalinan manuskrip memengaruhi produksi dan sirkulasi pengetahuan, bagaimana alat-alat tulis—pena, tinta, kertas, papan tulis—tidak hanya berfungsi sebagai instrumen teknis tetapi juga sebagai objek-objek kultural yang sarat dengan makna. Studi-studi tentang sejarah buku dan sejarah membaca dalam konteks Islam, yang meneliti marginalia, catatan-catatan kepemilikan, dan praktik-praktik pembacaan, adalah contoh dari pendekatan ini (Hirschler, 2012, hlm. 1–10; Atiyeh, 1995, hlm. 1–15).

Ketiga, identitas, gender, dan pendidikan. Bagaimana identitas-identitas sosial—sebagai seorang ulama, sebagai seorang sufi, sebagai seorang anggota mazhab tertentu, sebagai seorang Muslim di wilayah perbatasan—dibentuk dan dinegosiasikan melalui partisipasi dalam praktik-praktik pendidikan? Bagaimana gender memengaruhi akses ke pendidikan, jenis pengetahuan yang dipelajari, dan ruang-ruang di mana pembelajaran berlangsung? Sejarah budaya pendidikan Islam yang sensitif terhadap gender dapat mengeksplorasi, misalnya, bagaimana perempuan di berbagai masyarakat Muslim mengakses pengetahuan agama melalui jalur-jalur informal meskipun terkadang terpinggirkan dari institusi-institusi formal, atau bagaimana maskulinitas ulama dikonstruksi melalui praktik-praktik pendidikan (Berkey, 1992, hlm. 160–180; Ahmed, 1992, hlm. 80–95).

Keempat, pendidikan sebagai arena kontestasi kultural. Sejarah budaya melihat pendidikan bukan hanya sebagai proses transmisi yang mulus, tetapi juga sebagai arena di mana berbagai kelompok bersaing untuk mendefinisikan apa yang dianggap sebagai "ilmu" yang sah (*'ilm* versus *bid'ah*), siapa yang memiliki otoritas untuk mengajarkan, dan bagaimana pengetahuan harus ditransmisikan. Perdebatan-perdebatan tentang metode pembelajaran—apakah menghafal lebih utama daripada memahami? Apakah kitab-kitab tertentu harus dipelajari dengan guru atau dapat dibaca sendiri?—dapat dilihat sebagai kontestasi kultural tentang hakikat pengetahuan dan otoritas. Demikian pula, ketegangan-ketegangan antara pendidikan pesantren tradisional dan pendidikan sekolah

modern pada abad ke-19 dan ke-20 di dunia Islam dapat dilihat bukan hanya sebagai konflik institusional, tetapi sebagai benturan antara dua budaya pendidikan yang berbeda, masing-masing dengan simbolisme, ritual, dan sistem maknanya sendiri.

Dengan mengintegrasikan perspektif sejarah budaya, historiografi pendidikan Islam dapat bergerak melampaui pendekatan-pendekatan yang semata-mata berfokus pada institusi, kurikulum, dan pemikiran tokoh-tokoh besar. Ia dapat memasuki ranah yang lebih dalam dan lebih kaya: ranah di mana pengetahuan dihayati sebagai pengalaman yang bermakna, di mana transmisi ilmu adalah tindakan kultural yang sarat dengan simbolisme dan emosi, dan di mana pendidikan adalah proses pembentukan diri dan komunitas yang berlangsung dalam jaring-jaring makna yang ditenun oleh peradaban Islam selama berabad-abad.

F. Sejarah Intelektual

Setelah mengkaji sejarah sosial yang mengalihkan perhatian pada massa rakyat biasa dan struktur-struktur sosial, serta sejarah budaya yang memasuki ranah makna, simbol, dan praktik keseharian, kita kini sampai pada satu cabang historiografi yang secara khusus relevan bagi studi pendidikan Islam: sejarah intelektual (*intellectual history*). Jika pendidikan pada intinya adalah proses transmisi, produksi, dan transformasi pengetahuan, maka sejarah intelektual—yang menjadikan ide-ide, pemikiran, dan tradisi keilmuan sebagai objek kajian utamanya—adalah mitra dialogis yang tak terelakkan bagi historiografi pendidikan Islam. Sejarah intelektual berusaha menjawab pertanyaan-pertanyaan fundamental: Bagaimana ide-ide lahir, berkembang, bersirkulasi, dan berinteraksi dalam konteks historis tertentu? Bagaimana para pemikir merespons tantangan-tantangan zamannya? Bagaimana tradisi-tradisi pemikiran terbentuk, dipertahankan, dan ditransformasikan dari generasi ke generasi? (Kelley, 2002, hlm. 1–10; Whatmore, 2016, hlm. 1–15).

- **Akar dan Evolusi**

  Sejarah intelektual memiliki genealogi yang panjang. Akar-akarnya dapat ditelusuri kembali ke tradisi sejarah filsafat yang telah dipraktikkan sejak zaman klasik, serta ke tradisi biografi para filsuf dan cendekiawan yang berkembang dalam peradaban Yunani, Romawi, Islam, dan Kristen. Dalam tradisi Islam, genre *ṭabaqāt* (biografi berdasarkan generasi keilmuan) dan karya-karya seperti *al-Fihrist* karya Ibn al-Nadīm (w. 995 M) atau *Wafayāt al-A'yān* karya Ibn Khallikān (w. 1282 M) dapat dipandang sebagai bentuk awal dari sejarah intelektual, karena mereka tidak hanya mencatat biografi para ulama, tetapi juga memetakan karya-karya, tradisi keilmuan, dan jaringan transmisi pengetahuan (Khalidi, 1994, hlm. 182–190; Robinson, 2003, hlm. 31–35).

Namun, sejarah intelektual sebagai sebuah sub-disiplin yang sadar diri dalam historiografi modern mulai terbentuk pada abad ke-19 dan awal abad ke-20. Tokoh seperti Arthur O. Lovejoy (1873–1962), yang mendirikan *Journal of the History of Ideas* pada tahun 1940, memberikan fondasi metodologis yang penting. Lovejoy (1936) mengusulkan pendekatan yang berfokus pada apa yang ia sebut sebagai "ide-ide unit" (*unit-ideas*)—konsep-konsep fundamental seperti "rantai keberadaan" (*the great chain of being*), "primitivisme," atau "individualisme"—yang melintasi batas-batas disiplin, bahasa, dan periode, dan yang evolusinya dapat dilacak secara sistematis (Lovejoy, 1936, hlm. 3–15). Pendekatan Lovejoy ini, meskipun kemudian menuai kritik karena cenderung mengabaikan konteks sosial dan historis yang membentuk ide-ide, tetap merupakan tonggak penting dalam membangun sejarah intelektual sebagai sebuah disiplin yang mandiri dan metodologis.

Perkembangan signifikan berikutnya—dan yang paling penting bagi pembahasan kita—adalah pergeseran dari "sejarah ide" (*history of ideas*) ala Lovejoy menuju "sejarah intelektual" dalam pengertian yang lebih kontekstual dan historis. Pergeseran ini dipelopori terutama oleh para sejarawan dari apa yang disebut sebagai "Mazhab Cambridge" (*Cambridge School*), khususnya Quentin Skinner (1940–) dan John G. A. Pocock (1924–). Mereka secara fundamental mengkritik pendekatan Lovejoy karena mengasumsikan bahwa ide-ide adalah entitas yang stabil dan otonom yang mengambang melintasi zaman, seolah-olah memiliki kehidupan sendiri yang terlepas dari para pemikir yang merumuskannya dan konteks yang membentuknya (Skinner, 1969, hlm. 3–53; Pocock, 2009, hlm. 1–25).

Skinner, dalam esainya yang sangat berpengaruh, "Meaning and Understanding in the History of Ideas" (1969), mengajukan argumen yang revolusioner: untuk memahami makna suatu teks historis, kita tidak dapat hanya membacanya secara internal dan mencari "ide-ide abadi" yang dikandungnya. Kita harus menempatkan teks itu kembali ke dalam konteks linguistik dan politis aslinya, dan bertanya: apa yang sedang dilakukan oleh penulisnya (*what was the author doing*) ketika ia menulis teks tersebut? Setiap pernyataan adalah suatu tindakan linguistik (*speech act*) yang dimaksudkan untuk mencapai sesuatu dalam konteks perdebatan dan konvensi linguistik tertentu. Memahami teks sejarah, dengan demikian, memerlukan pemahaman tentang perdebatan-perdebatan di mana penulisnya berpartisipasi, konvensi-konvensi linguistik yang membentuk apa yang mungkin dan tidak mungkin dikatakan, dan intervensi-intervensi spesifik yang ingin dilakukan oleh penulisnya (Skinner, 1969, hlm. 40–50; Skinner, 2002, hlm. 1–10).

Pendekatan kontekstualis ini membawa implikasi yang sangat besar. Pertama, ia menolak "mitologi koherensi" (*mythology of coherence*), yaitu

kecenderungan untuk memaksakan koherensi sistematis pada pemikiran seorang tokoh, seolah-olah setiap pemikir harus memiliki "sistem" yang tertutup dan konsisten. Kedua, ia menolak "mitologi prolepsis," yaitu kecenderungan untuk melihat pemikir masa lalu sebagai "antisipasi" atau "bayangan" dari pemikiran modern, dan dengan demikian menafsirkan mereka secara anakronistis. Ketiga, ia menolak "mitologi parokialisme," yaitu kecenderungan untuk membaca pemikir masa lalu melalui kerangka konseptual kita sendiri dan menilai mereka berdasarkan standar-standar modern. Bagi Skinner, tugas sejarawan intelektual adalah untuk merekonstruksi apa yang secara sadar dimaksudkan dan dilakukan oleh seorang pemikir dalam konteks historisnya sendiri, bukan untuk mengevaluasi apakah pemikirannya "benar" atau "salah" menurut standar kita (Skinner, 1969, hlm. 6–30).

- **Karakteristik Utama**

  Sejarah intelektual kontemporer, yang dibentuk oleh revolusi kontekstualis dan perkembangan-perkembangan lainnya, memiliki beberapa karakteristik utama. Pertama, penekanan pada konteks. Tidak ada ide yang lahir dalam ruang hampa; setiap ide diproduksi dalam konteks linguistik, sosial, politik, dan institusional tertentu yang membentuk apa yang mungkin dipikirkan dan dikatakan. Sejarawan intelektual berusaha merekonstruksi "konteks argumentatif" di mana suatu teks ditulis: perdebatan-perdebatan yang sedang berlangsung, lawan-lawan polemis yang sedang dihadapi, dan konvensi-konvensi linguistik yang membentuk batas-batas diskursus pada zamannya (Skinner, 2002, hlm. 40–60).

  Kedua, fokus pada tindakan linguistik (*speech acts*). Sejarah intelektual kontemporer tidak hanya bertanya "apa yang dikatakan oleh teks ini?" tetapi juga "apa yang dilakukan oleh penulisnya melalui teks ini?" Apakah ia menyerang, membela, memodifikasi, mendefinisikan ulang, atau menumbangkan suatu posisi? Apakah ia membangun legitimasi untuk suatu institusi, menantang otoritas yang mapan, atau menciptakan ruang untuk kemungkinan-kemungkinan baru? Pendekatan ini melihat teks-teks sebagai intervensi-intervensi strategis dalam medan diskursif yang sudah terisi oleh posisi-posisi lain (Pocock, 2009, hlm. 20–40).

  Ketiga, perhatian pada tradisi dan inovasi. Sejarah intelektual mempelajari bagaimana tradisi-tradisi pemikiran terbentuk, dipelihara, dan ditransmisikan dari generasi ke generasi—tetapi juga bagaimana tradisi-tradisi itu dimodifikasi, ditantang, dan kadang-kadang dihancurkan. Inovasi intelektual, dalam perspektif ini, sering kali terjadi bukan melalui penolakan total terhadap tradisi, melainkan melalui manipulasi kreatif terhadap sumber-sumber daya yang disediakan oleh tradisi itu sendiri. Para pemikir menggunakan kosakata,

konsep, dan otoritas yang diwarisi untuk tujuan-tujuan baru, dalam prosesnya mengubah makna dari warisan itu sendiri (Pocock, 2009, hlm. 50–70).

Keempat, ekspansi subjek dan sumber. Sejarah intelektual kontemporer tidak lagi membatasi diri pada pemikir-pemikir "besar" dan teks-teks kanonik. Ia juga meneliti pemikir-pemikir yang kurang dikenal, teks-teks yang dianggap marginal, genre-genre yang sebelumnya diabaikan (seperti komentar, glosa, surat-surat, catatan-catatan kuliah), dan arena-arena produksi pengetahuan yang lebih luas (seperti universitas, akademi, salon, jaringan korespondensi). Ekspansi ini memungkinkan pemahaman yang lebih kaya tentang lanskap intelektual suatu zaman dan tentang bagaimana ide-ide bersirkulasi melampaui lingkaran elit (Darnton, 1990, hlm. 1–10; Grafton, 2007, hlm. 1–15).

Kelima, interdisiplineritas. Sejarah intelektual kontemporer terbuka terhadap pengaruh dari filsafat (khususnya filsafat bahasa dan hermeneutika), sosiologi pengetahuan, antropologi, dan studi sastra. Konsep-konsep seperti "paradigma" dari Thomas Kuhn (1962), "episteme" dari Michel Foucault (1970), atau "field" dari Pierre Bourdieu (1984) telah digunakan oleh sejarawan intelektual untuk menganalisis bagaimana pengetahuan diproduksi, diorganisasikan, dan ditransformasikan (Kuhn, 1962, hlm. 10–22; Foucault, 1970, hlm. xxi–xxiv; Bourdieu, 1984, hlm. 100–120).

Sejarah Intelektual dan Pendidikan Islam: Perspektif sejarah intelektual memiliki relevansi yang sangat langsung dan mendalam bagi studi historiografi pendidikan Islam. Pendidikan Islam, pada intinya, adalah proses di mana ide-ide—tentang Tuhan, manusia, alam, ilmu, moralitas, dan masyarakat—ditransmisikan, diajarkan, dipelajari, diperdebatkan, dan ditransformasikan. Dengan demikian, setiap dimensi pendidikan Islam memiliki dimensi intelektual yang menunggu untuk dieksplorasi.

Pertama, genealogi konsep-konsep kunci dalam pendidikan Islam. Sejarah intelektual memungkinkan kita untuk melacak bagaimana konsep-konsep fundamental dalam pendidikan Islam—seperti *'ilm* (ilmu), *tarbiyah*, *ta'līm*, *ta'dīb*, *ḥikmah*, *'aql*, *adab*—lahir, berkembang, dan berubah maknanya dalam konteks-konteks historis yang berbeda. Konsep *ta'dīb*, misalnya, yang telah dibahas dalam sub-bab tentang epistemologi pendidikan Islam, memiliki sejarah yang kompleks: dari makna awalnya yang berkaitan dengan pembentukan karakter dan etika, ia mengalami perluasan, penyempitan, dan modifikasi dalam pemikiran para tokoh seperti Ibn Sahnūn, al-Jāḥiẓ, Ibn Miskawayh, al-Ghazālī, dan dihidupkan kembali secara kreatif oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas pada abad ke-20. Sebuah kajian sejarah intelektual tentang konsep *ta'dīb* akan menelusuri tidak hanya definisi-definisi yang diberikan oleh para tokoh ini, tetapi juga konteks-konteks perdebatan di mana mereka merumuskan definisi tersebut, lawan-lawan polemis yang mereka hadapi, dan intervensi-intervensi

spesifik yang ingin mereka lakukan melalui perumusan konsep ini (Al-Attas, 1980, hlm. 1–30).

Kedua, tradisi komentar (*sharḥ*) dan glosa (*ḥāshiyah*) sebagai praktik intelektual. Sejarah intelektual kontemporer telah memberikan perhatian baru pada genre-genre yang sebelumnya dianggap sekunder dan derivatif, seperti komentar, glosa, ringkasan, dan catatan-catatan marginal. Dalam tradisi Islam, genre-genre ini sangat penting: sebagian besar produksi intelektual dalam peradaban Islam pasca-klasik terjadi dalam bentuk komentar terhadap kitab-kitab kanonik. Alih-alih melihat tradisi komentar ini sebagai tanda kemandekan atau "kemerosotan"—sebagaimana sering dilakukan oleh narasi-narasi orientalis—sejarah intelektual kontemporer melihatnya sebagai arena yang dinamis di mana ide-ide dinegosiasikan, diadaptasi, dan ditransformasikan. Sebuah komentar bukanlah sekadar pengulangan pasif; ia adalah intervensi yang secara aktif membentuk ulang makna teks yang dikomentarinya, sering kali dengan cara-cara yang halus dan implisit (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10; Wisnovsky, 2004, hlm. 1–15).

Ketiga, jaringan intelektual dan sirkulasi pengetahuan. Sejarah intelektual juga mendorong kita untuk melampaui studi tentang pemikir-pemikir individual dan meneliti jaringan-jaringan (*networks*) di mana ide-ide bersirkulasi. Konsep *riḥlah fī ṭalab al-'ilm* (perjalanan dalam mencari ilmu) adalah contoh sempurna: para ulama Muslim abad pertengahan melakukan perjalanan ribuan kilometer, dari Andalusia ke Baghdad, dari Afrika Utara ke Yaman, dari India ke Hijaz, untuk belajar dari guru-guru tertentu, mengumpulkan kitab-kitab, dan mendapatkan ijazah. Melalui perjalanan-perjalanan ini, terbentuklah jaringan-jaringan keilmuan transnasional yang memungkinkan sirkulasi ide, teks, dan metode yang cepat melintasi batas-batas politik dan geografis. Pendekatan sejarah intelektual terhadap jaringan-jaringan ini, yang sering kali menggunakan metode-metode dari sosiologi dan analisis jaringan sosial, dapat mengungkapkan bagaimana ide-ide menyebar, bagaimana otoritas keilmuan dikonstruksi, dan bagaimana "pusat-pusat" dan "pinggiran-pinggiran" keilmuan terbentuk dan berubah (Touati, 2010, hlm. 1–15; Robinson, 2003, hlm. 55–70).

Keempat, kontestasi dan polemik intelektual. Sejarah intelektual sangat peka terhadap dimensi konfliktual dari produksi pengetahuan. Pendidikan Islam bukanlah proses transmisi yang harmonis dan tanpa gesekan; ia adalah arena kontestasi di mana berbagai kelompok—mazhab fiqh, aliran teologi, tarekat sufi, gerakan pembaruan—bersaing untuk mendefinisikan apa yang dianggap sebagai "ilmu" yang sah, siapa yang memiliki otoritas untuk mengajar, dan bagaimana kurikulum harus disusun. Perdebatan-perdebatan besar dalam sejarah Islam—seperti perdebatan antara *ahl al-ḥadīth* dan *ahl al-ra'y*, antara kaum rasionalis dan tradisionalis, antara pendukung dan penentang logika Yunani, atau antara kaum modernis dan tradisionalis pada abad ke-19 dan ke-20—

adalah peristiwa-peristiwa intelektual yang memiliki dimensi pendidikan yang mendalam. Mempelajari polemik-polemik ini dari perspektif sejarah intelektual, dengan menggunakan metode-metode Skinnerian atau kontekstualis lainnya, memungkinkan kita untuk memahami bukan hanya apa yang dikatakan oleh masing-masing pihak, tetapi juga apa yang mereka lakukan melalui pernyataan-pernyataan mereka dalam konteks perdebatan yang spesifik (Makdisi, 1990, hlm. 1–10; El-Rouayheb, 2010, hlm. 1–12).

Kelima, hubungan antara pendidikan dan perubahan intelektual. Bagaimana perubahan intelektual terjadi? Pertanyaan ini sangat penting bagi sejarah pendidikan, karena pendidikan adalah salah satu mekanisme utama—meskipun bukan satu-satunya—melalui mana ide-ide ditransmisikan dari generasi ke generasi, dan melalui mana ide-ide baru diperkenalkan, disosialisasikan, dan dinormalisasikan. Sejarah intelektual pendidikan Islam dapat meneliti bagaimana reformasi-reformasi kurikulum—seperti pengenalan ilmu-ilmu rasional (*'ulūm 'aqliyyah*) ke dalam madrasah, atau integrasi ilmu-ilmu modern ke dalam kurikulum pesantren pada abad ke-20—tidak hanya mencerminkan perubahan intelektual yang sudah terjadi, tetapi juga secara aktif menciptakan kondisi-kondisi untuk perubahan intelektual lebih lanjut. Dengan membentuk generasi baru murid yang memiliki peralatan mental dan referensi-referensi intelektual yang berbeda, reformasi kurikulum secara perlahan mengubah lanskap intelektual secara keseluruhan (Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–20).

Signifikansi: Dengan mengintegrasikan perspektif sejarah intelektual, historiografi pendidikan Islam dapat melampaui pendekatan-pendekatan yang hanya berfokus pada institusi, kurikulum formal, dan biografi tokoh-tokoh besar. Ia dapat memasuki inti dari proses pendidikan itu sendiri: bagaimana ide-ide dihidupkan, diperdebatkan, dan ditransformasikan dalam interaksi antara guru dan murid, dalam penulisan dan pembacaan teks, dalam perjalanan-perjalanan keilmuan dan jaringan-jaringan korespondensi, dan dalam polemik-polemik yang membentuk batas-batas antara ortodoksi dan heterodoksi. Sejarah intelektual menawarkan kepada kita alat-alat untuk menganalisis dimensi paling esensial dari pendidikan Islam: pendidikan sebagai proses pembentukan dan transformasi pikiran.

G. Karakteristik Historiografi Modern

Setelah menguraikan secara berturut-turut latar belakang kemunculan historiografi modern, pemikiran Leopold von Ranke dan objektivitas sejarah, Mazhab Annales, sejarah sosial, sejarah budaya, dan sejarah intelektual, kini kita sampai pada suatu keharusan analitis untuk menyintesiskan dan mengekstraksi ciri-ciri esensial yang secara kolektif membentuk identitas historiografi modern. Identifikasi karakteristik ini bukan sekadar inventarisasi, melainkan sebuah upaya untuk membangun kerangka konseptual yang memungkinkan kita memahami secara tajam perbedaan fundamental antara historiografi modern

dengan historiografi klasik yang telah dibahas sebelumnya, serta untuk menilai relevansi dan keterbatasannya bagi studi historiografi pendidikan Islam. Dengan memahami karakteristik-karakteristik ini, kita dapat menempatkan perkembangan historiografi pendidikan Islam dalam perspektif yang lebih luas, serta mengidentifikasi alat-alat analitis mana dari tradisi modern yang dapat diadopsi, diadaptasi, atau justru perlu dikritisi (Iggers, 2005, hlm. 1–14; Breisach, 2007, hlm. 267–280).

1. Sejarah sebagai Disiplin Ilmiah yang Profesional

   Karakteristik pertama dan paling mendasar dari historiografi modern adalah transformasi sejarah dari aktivitas amatir yang dilakukan oleh negarawan, jenderal, atau rohaniwan di sela-sela kesibukan mereka, menjadi sebuah disiplin ilmiah yang profesional, terlembaga, dan memiliki standar-standar metodologis yang ketat. Profesionalisasi ini, yang mencapai momentumnya pada abad ke-19 melalui universitas-universitas Jerman dan seminari Ranke, menciptakan suatu komunitas terlembaga (*institutionalized community*) yang memiliki mekanisme kontrol kualitas internal: pelatihan formal melalui program doktoral, publikasi melalui jurnal-jurnal yang ditinjau sejawat (*peer-reviewed journals*), asosiasi-asosiasi profesional, dan konferensi-konferensi ilmiah. Sejarawan bukan lagi seseorang yang hanya "menulis sejarah"; ia adalah seorang profesional yang telah menjalani pelatihan metodologis yang ketat dan yang karyanya tunduk pada evaluasi oleh rekan-rekan sejawatnya (Novick, 1988, hlm. 47–60; Evans, 1997, hlm. 15–20).

   Profesionalisasi ini membawa konsekuensi epistemologis yang signifikan. Ia menciptakan suatu etos yang menekankan objektivitas, ketelitian, dan kebebasan dari bias ideologis atau politis sebagai nilai-nilai inti profesi. Ia juga mendorong spesialisasi yang semakin tajam: para sejarawan tidak lagi menulis sejarah universal yang mencakup seluruh peradaban manusia, melainkan mengkhususkan diri pada periode, wilayah, atau tema tertentu—sejarah Romawi kuno, sejarah Prancis abad ke-17, sejarah ekonomi, sejarah gender—yang menjadi keahlian mereka. Spesialisasi ini memungkinkan kedalaman analisis yang tidak mungkin dicapai oleh para generalis, meskipun ia juga menimbulkan risiko fragmentasi dan hilangnya visi totalitas (Iggers, 2005, hlm. 23–30).

2. Objektivitas sebagai Cita-Cita dan Standar Metodologis

   Karakteristik kedua yang menjadi semacam "mantra" historiografi modern adalah komitmen pada objektivitas. Objektivitas ini, sebagaimana dirumuskan oleh Ranke dalam frase *wie es eigentlich gewesen*, bukanlah klaim naif bahwa sejarawan dapat mereproduksi masa lalu secara sempurna, melainkan suatu imperatif metodologis: sejarawan harus berusaha merekonstruksi masa lalu berdasarkan bukti-bukti yang tersedia, tanpa memaksakan penilaian

moral, preferensi pribadi, atau agenda politis ke atas material sejarah. Objektivitas, dalam kerangka ini, adalah hasil dari penerapan metode-metode kritis secara disiplin—kritik sumber, verifikasi dokumen, triangulasi bukti—yang memungkinkan sejarawan untuk mendekati, meskipun tidak pernah sepenuhnya mencapai, kebenaran tentang masa lalu (Ranke, 1824, dikutip dalam Stern, 1973, hlm. 57; Evans, 1997, hlm. 17–18).

Meskipun gagasan objektivitas ini telah menjadi sasaran kritik yang terus-menerus—dari Beard (1935) yang menyebutnya sebagai "mimpi yang mulia" (*that noble dream*), dari White (1973) yang menekankan dimensi retoris dan naratif dari semua historiografi, dan dari para pemikir poskolonial yang menunjukkan bagaimana klaim objektivitas sering kali menyembunyikan bias-bias Eurosentris dan imperial—ia tetap merupakan cita-cita regulatif yang penting. Bahkan para kritikus objektivitas yang paling radikal pun, dalam praktik penelitian mereka sehari-hari, tetap terikat oleh norma-norma dasar kejujuran intelektual, ketelitian, dan keterbukaan terhadap bukti yang merupakan fondasi dari etos objektivitas (Novick, 1988, hlm. 1–17; Iggers, 2005, hlm. 140–150).

3. Metodologi Kritis-Verifikatif dan Dominasi Sumber Primer

Historiografi modern secara fundamental membedakan dirinya dari historiografi klasik melalui pengembangan metodologi kritik sumber (*Quellenkritik*) yang jauh lebih ketat dan sistematis. Metodologi ini, yang fondasinya diletakkan oleh Ranke dan terus disempurnakan oleh generasi-generasi berikutnya, mencakup beberapa langkah kunci: (a) identifikasi dan pengumpulan sumber-sumber primer yang relevan; (b) kritik eksternal untuk menentukan keaslian (*authenticity*) dokumen; (c) kritik internal untuk menilai kredibilitas (*credibility*) isi dokumen; (d) analisis komparatif terhadap berbagai sumber untuk mengidentifikasi kesesuaian dan pertentangan; dan (e) sintesis berdasarkan bukti-bukti yang telah diverifikasi (Evans, 1997, hlm. 18–20; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 60–80).

Penekanan pada sumber primer—dokumen-dokumen arsip, surat-surat, catatan-catatan kontemporer, dan sumber-sumber lain yang berasal dari periode yang sedang diteliti—adalah ciri khas historiografi modern. Para sejarawan modern tidak lagi puas mengandalkan karya-karya sejarawan sebelumnya (sumber sekunder) sebagai otoritas; mereka harus kembali kepada sumber-sumber primer (*ad fontes*) dan melakukan penelitian arsip sendiri. Etos penelitian arsip ini, yang oleh Ranke dihidupkan melalui kisah-kisah dramatisnya tentang "penemuan harta karun" di arsip-arsip Venesia dan Wina, menjadi semacam ritus peralihan (*rite of passage*) bagi para sejarawan profesional (Iggers, 2005, hlm. 26–28).

4. Perluasan Cakupan Tematik dan Subjek Sejarah

   Salah satu kontribusi paling revolusioner dari historiografi modern—terutama melalui Mazhab Annales, sejarah sosial, dan sejarah budaya—adalah perluasan radikal dari apa yang dianggap layak dan mungkin untuk diteliti oleh sejarawan. Dari fokus yang hampir eksklusif pada politik, diplomasi, militer, dan tokoh-tokoh besar yang mendominasi historiografi klasik, historiografi modern memperluas cakupannya ke hampir setiap aspek kehidupan manusia: ekonomi, masyarakat, budaya, agama, gender, keluarga, seksualitas, kesehatan, pendidikan, rekreasi, konsumsi, lingkungan, emosi, dan bahkan mimpi. Tidak ada lagi aspek pengalaman manusia yang dianggap terlalu remeh, terlalu privat, atau terlalu "biasa" untuk menjadi objek kajian sejarah (Burke, 2001, hlm. 1–10; Tosh, 2015, hlm. 99–115).

   Bersamaan dengan perluasan tematik ini, historiografi modern juga memperluas subjek sejarah. Sejarah tidak lagi semata-mata tentang para raja, jenderal, dan negarawan; ia juga—dan terutama—tentang rakyat biasa, petani, buruh, perempuan, anak-anak, budak, dan kelompok-kelompok marjinal yang sebelumnya tak bersuara dalam catatan sejarah. "Sejarah dari bawah" (*history from below*), yang dipelopori oleh sejarawan-sejarawan seperti E. P. Thompson dan Eric Hobsbawm, adalah ekspresi paling jelas dari demokratisasi subjek sejarah ini. Sejarah, dalam perspektif ini, bukan lagi milik para elit; ia adalah milik semua orang (Thompson, 1963, hlm. 12; Hobsbawm, 1971, hlm. 20–30).

5. Interdisiplineritas dan Keterbukaan terhadap Ilmu-Ilmu Sosial

   Historiografi modern dicirikan oleh keterbukaannya yang radikal terhadap metode-metode, konsep-konsep, dan teori-teori dari disiplin-disiplin lain, khususnya ilmu-ilmu sosial. Mazhab Annales, sejak pendiriannya oleh Febvre dan Bloch, secara eksplisit menyerukan kolaborasi erat antara sejarah dan sosiologi, ekonomi, geografi, antropologi, dan psikologi. Sejarah sosial banyak meminjam dari sosiologi dan ekonomi, menggunakan metode-metode kuantitatif dan model-model teoretis untuk menganalisis struktur-struktur dan proses-proses sosial. Sejarah budaya meminjam dari antropologi, khususnya antropologi simbolik Geertzian, untuk menafsirkan makna-makna kultural. Sejarah intelektual meminjam dari filsafat bahasa dan teori sastra untuk menganalisis bagaimana ide-ide diproduksi dan ditransformasikan dalam konteks-konteks linguistik dan argumentatif tertentu (Burke, 1990, hlm. 1–5; Iggers, 2005, hlm. 51–65).

   Interdisiplineritas ini bukan sekadar slogan kosong; ia adalah praktik penelitian yang konkret yang telah menghasilkan wawasan-wawasan baru yang tidak mungkin dicapai oleh disiplin mana pun secara sendirian. Studi tentang sejarah pendidikan, misalnya, tidak dapat dilakukan secara memadai hanya dengan metode-metode sejarah tradisional; ia juga memerlukan

wawasan dari sosiologi pendidikan, antropologi pendidikan, psikologi perkembangan, dan filsafat pendidikan. Historiografi modern menyediakan kerangka institusional dan metodologis untuk kolaborasi interdisipliner semacam ini.

6. Konsepsi Waktu Historis yang Kompleks dan Multi-Lapis

   Historiografi modern—terutama melalui pengaruh Fernand Braudel dan konsepsinya tentang *longue durée*—telah mengembangkan pemahaman tentang waktu historis yang jauh lebih kompleks dan multi-lapis daripada yang dimiliki oleh historiografi klasik. Waktu historis tidak lagi dipahami sebagai sekadar kronologi linear dari peristiwa-peristiwa yang berurutan; ia adalah sebuah struktur berlapis di mana proses-proses dengan kecepatan temporal yang berbeda—dari peristiwa politik yang cepat (*l'histoire événementielle*) hingga struktur-struktur geografis yang hampir tak bergerak (*la longue durée*)—saling berinteraksi dan membentuk satu sama lain (Braudel, 1980, hlm. 25–54).

   Konsepsi multi-temporalitas ini memiliki implikasi yang sangat besar bagi penelitian sejarah. Ia memungkinkan sejarawan untuk melihat bahwa peristiwa-peristiwa permukaan yang tampak dramatis dan menentukan—pergantian dinasti, revolusi, perang—sering kali hanyalah riak-riak di permukaan dari arus-arus yang jauh lebih dalam dan lebih lambat yang merupakan penggerak sesungguhnya dari perubahan sejarah. Ia juga mendorong sejarawan untuk mencari hubungan-hubungan antara berbagai lapisan temporal: bagaimana perubahan dalam struktur ekonomi (*conjuncture*) memengaruhi peristiwa-peristiwa politik (*événement*), atau bagaimana batasan-batasan geografis (*longue durée*) membentuk kemungkinan-kemungkinan perkembangan sosial dan kultural.

7. Perhatian pada Struktur, Proses, dan Penjelasan Kausalitas Kompleks

   Berbeda dengan historiografi klasik yang cenderung menjelaskan peristiwa-peristiwa sejarah melalui tindakan dan motif individu-individu besar (raja, jenderal, negarawan), historiografi modern memberikan perhatian yang jauh lebih besar pada struktur-struktur impersonal, proses-proses jangka panjang, dan kausalitas yang kompleks dan multi-faktorial. Perubahan sejarah tidak lagi dijelaskan semata-mata sebagai hasil dari keputusan-keputusan individu yang brilian atau bodoh, melainkan sebagai hasil dari interaksi yang rumit antara faktor-faktor ekonomi, sosial, demografis, geografis, kultural, dan politik (Tosh, 2015, hlm. 140–165; Evans, 1997, hlm. 130–150).

   Pendekatan struktural ini, yang banyak dipengaruhi oleh Marxisme, sosiologi Durkheimian, dan teori-teori modernisasi, tidak berarti bahwa individu dan tindakan mereka tidak penting; melainkan, ia menempatkan tindakan individu dalam konteks struktur-struktur yang membentuk dan

membatasi kemungkinan-kemungkinan tindakan tersebut. Individu tetap memiliki agensi, tetapi agensi itu selalu dijalankan dalam kondisi-kondisi yang tidak dipilih oleh mereka sendiri. Keseimbangan antara struktur dan agensi (*structure and agency*) inilah yang menjadi salah satu persoalan teoretis paling mendasar dalam historiografi modern (Giddens, 1984, hlm. 1–28).

8. Kesadaran akan Dimensi Interpretatif dan Konstruktif dari Pengetahuan Sejarah

   Meskipun historiografi modern dimulai dengan keyakinan Rankean akan kemungkinan objektivitas, perkembangannya sepanjang abad ke-20—terutama melalui tantangan-tantangan dari Beard, Becker, White, dan para pemikir pascamodern—telah menghasilkan kesadaran yang semakin mendalam tentang dimensi interpretatif dan konstruktif dari semua pengetahuan sejarah. Sejarawan modern semakin menyadari bahwa mereka tidak sekadar "menemukan" fakta-fakta yang menunggu di arsip; mereka secara aktif mengonstruksi narasi-narasi sejarah melalui proses seleksi, interpretasi, dan konfigurasi yang dipengaruhi oleh kerangka teoretis, komitmen ideologis, dan posisi sosial mereka sendiri (Jenkins, 1991, hlm. 1–20; Munslow, 2007, hlm. 1–20).

   Kesadaran ini tidak harus mengarah pada skeptisisme radikal atau relativisme nihilistik. Sebagian besar sejarawan profesional kontemporer menerima bahwa pengetahuan sejarah bersifat perspektival, interpretatif, dan selalu terbuka untuk revisi, tetapi pada saat yang sama mereka menegaskan bahwa ada perbedaan kualitatif antara interpretasi yang didukung oleh bukti yang kuat dan argumentasi yang koheren, dan interpretasi yang tidak didukung oleh bukti atau yang secara logis cacat. "Objektivitas," dalam perspektif yang lebih canggih ini, bukanlah ketiadaan perspektif—sesuatu yang mustahil—melainkan keterbukaan untuk menguji perspektif seseorang terhadap bukti-bukti, kesediaan untuk merevisi perspektif ketika bukti-bukti baru muncul, dan transparansi tentang asumsi-asumsi dan metode-metode yang digunakan (Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 1–12; Evans, 1997, hlm. 220–253).

9. Keterlibatan dengan Teori Sosial dan Kritis

   Berbeda dengan historiografi klasik yang jarang merefleksikan secara eksplisit kerangka teoretis yang digunakannya, historiografi modern dicirikan oleh keterlibatannya yang intens dengan teori-teori sosial, filsafat, dan kritis. Marxisme, strukturalisme, feminisme, pascastrukturalisme, teori poskolonial, teori kritis Mazhab Frankfurt, dan berbagai aliran pemikiran lainnya telah memberikan kepada para sejarawan modern kerangka-kerangka analitis yang kuat untuk memahami hubungan-hubungan kekuasaan, ketidaksetaraan, ideologi, dan perubahan sosial. Teori tidak lagi dipandang sebagai sesuatu yang asing bagi penelitian sejarah yang "empiris"; ia adalah alat yang niscaya

untuk mengorganisasikan, menafsirkan, dan memberi makna pada data-data yang dikumpulkan (Iggers, 2005, hlm. 78–117; Fulbrook, 2002, hlm. 1–30).

Keterlibatan dengan teori ini juga berarti bahwa historiografi modern sering kali memiliki dimensi kritis dan emansipatoris yang eksplisit. Banyak sejarawan modern tidak hanya ingin memahami masa lalu, tetapi juga ingin mengungkap ketidakadilan-ketidakadilan yang tersembunyi, mendekonstruksi mitos-mitos yang menindas, dan memberikan suara kepada mereka yang telah dibungkam oleh narasi-narasi resmi. Sejarah feminis, sejarah poskolonial, dan sejarah dari bawah adalah contoh-contoh dari komitmen kritis ini (Scott, 1988, hlm. 1–10; Chakrabarty, 2000, hlm. 1–20).

10. Profesionalisme dan Etika Penulisan Sejarah

Akhirnya, historiografi modern dicirikan oleh pengembangan standar-standar etika profesional yang mengatur praktik penelitian dan penulisan sejarah. Kejujuran dalam penggunaan dan penyajian bukti, transparansi mengenai sumber-sumber yang digunakan, pengakuan terhadap kontribusi para peneliti sebelumnya melalui sitasi yang tepat, larangan terhadap plagiarisme dan fabrikasi data—semua ini adalah norma-norma yang, meskipun kadang-kadang dilanggar, secara luas diterima sebagai fondasi etis dari profesi sejarawan. Standar-standar ini, yang dilembagakan melalui kode etik asosiasi-asosiasi profesional dan ditegakkan melalui mekanisme tinjauan sejawat, membedakan historiografi profesional dari bentuk-bentuk penulisan sejarah lainnya yang lebih populer, polemis, atau propagandistis (Novick, 1988, hlm. 1–10; Evans, 1997, hlm. 1–10).

Kesepuluh karakteristik historiografi modern yang telah diuraikan di atas memiliki implikasi yang sangat luas dan mendalam bagi studi historiografi pendidikan Islam. Di satu sisi, banyak dari karakteristik ini—seperti komitmen pada kritik sumber, penggunaan sumber primer, interdisiplineritas, dan standar-standar etika profesional—adalah warisan yang tak ternilai yang harus diadopsi dan diterapkan secara ketat oleh setiap sejarawan pendidikan Islam yang serius. Penelitian tentang sejarah madrasah, pesantren, kurikulum, atau pemikiran pendidikan Islam harus memenuhi standar-standar metodologis dan etis yang sama ketatnya dengan penelitian tentang topik-topik sejarah lainnya. Di sisi lain, beberapa karakteristik historiografi modern—seperti penekanan pada objektivitas yang ketat, atau kecenderungan pada analisis struktural yang mengabaikan agensi individu—mungkin perlu dimodifikasi atau dilengkapi dengan pendekatan-pendekatan lain yang lebih sesuai dengan sifat spesifik dari sumber-sumber dan tradisi intelektual Islam.

Yang paling penting, sebagaimana akan terus kita lihat dalam bab-bab selanjutnya, historiografi pendidikan Islam tidak dapat sekadar mengimpor begitu saja kerangka-kerangka teoretis dan metodologis dari historiografi

modern Barat tanpa refleksi kritis. Ia harus mengembangkan pendekatannya sendiri yang secara organik tumbuh dari tradisi intelektual Islam—dengan konsep-konsepnya seperti *isnād*, *'ibrah*, *sunnat Allāh*, dan *'umrān*—sambil tetap terbuka terhadap wawasan-wawasan berharga dari historiografi modern. Sintesis kreatif antara warisan intelektual Islam dan pencapaian-pencapaian historiografi modern inilah yang merupakan tantangan terbesar dan peluang terbesar bagi pengembangan historiografi pendidikan Islam sebagai sebuah disiplin yang mandiri dan otentik.

Kritik: Historiografi modern, sebagaimana telah diuraikan secara panjang lebar dalam sub-bab sebelumnya, telah membawa transformasi yang revolusioner dalam cara manusia memahami, meneliti, dan menulis sejarah. Profesionalisasi disiplin, metodologi kritik sumber yang ketat, perluasan cakupan tematik, interdisiplineritas, dan pengembangan standar-standar etika profesional—semua ini adalah pencapaian-pencapaian yang tak dapat disangkal. Namun, sebagaimana setiap tradisi intelektual, historiografi modern juga memiliki keterbatasan, titik buta, dan asumsi-asumsi yang tidak dipertanyakan. Sejak pertengahan abad ke-20, serangkaian kritik telah dilontarkan terhadap fondasi-fondasi historiografi modern dari berbagai perspektif: dari dalam tradisi itu sendiri, dari teori kritis, dari feminisme, dari poskolonialisme, dan tentu saja, dari perspektif pascamodern. Sub-bab ini akan menguraikan kritik-kritik utama tersebut secara sistematis, sebagai langkah yang niscaya untuk memahami baik capaian maupun keterbatasan historiografi modern, dan untuk mempersiapkan transisi menuju pembahasan historiografi postmodern pada bagian berikutnya.

- Kritik terhadap Klaim Objektivitas

  Kritik paling fundamental dan paling awal terhadap historiografi modern berkaitan dengan klaim objektivitasnya. Sebagaimana telah disinggung dalam pembahasan tentang Ranke, gagasan bahwa sejarawan dapat "menunjukkan apa yang sebenarnya terjadi" (*wie es eigentlich gewesen*) tanpa dipengaruhi oleh preferensi pribadi, komitmen ideologis, atau konteks zamannya telah menjadi sasaran serangan yang terus-menerus. Di Amerika Serikat, Charles A. Beard (1874–1948) dan Carl L. Becker (1873–1945) adalah dua tokoh paling vokal dalam mengkritisi "mimpi yang mulia" (*that noble dream*) dari objektivitas sejarah.

  Beard, dalam pidato presidensialnya yang terkenal di hadapan American Historical Association pada tahun 1933, "Written History as an Act of Faith," berargumen bahwa setiap karya sejarah adalah produk dari pikiran sejarawan yang dibentuk oleh pengalaman, kepentingan, dan lingkungan sosialnya. Sejarawan tidak dapat melepaskan diri dari "kerangka referensi" (*frame of reference*) yang berasal dari zamannya sendiri. Lebih dari itu, Beard (1935) berpendapat bahwa pemilihan fakta, penentuan signifikansi, dan penyusunan narasi selalu dipengaruhi oleh pertimbangan-pertimbangan nilai yang tidak

dapat direduksi menjadi kriteria-kriteria objektif semata (hlm. 74–87). Becker (1932), dalam pidatonya "Everyman His Own Historian," melangkah lebih jauh dengan menyatakan bahwa sejarah bukanlah realitas masa lalu itu sendiri, melainkan "ingatan tentang hal-hal yang dikatakan dan dilakukan"—sebuah konstruksi mental yang selalu diperbaharui oleh setiap generasi sesuai dengan kebutuhannya saat ini (hlm. 221–236).

Kritik Beard dan Becker ini, meskipun tidak sepenuhnya baru—beberapa argumennya telah diantisipasi oleh para filsuf sejarah seperti Wilhelm Dilthey dan Benedetto Croce—memiliki dampak yang sangat besar karena disampaikan dari dalam jantung profesi sejarah itu sendiri, oleh dua orang yang merupakan tokoh-tokoh paling terkemuka dalam disiplin ini. Mereka menanamkan benih keraguan yang kelak akan tumbuh menjadi krisis epistemologis yang lebih dalam pada paruh kedua abad ke-20 (Novick, 1988, hlm. 250–264).

- Kritik terhadap Sejarah Politik dan Elitisme

  Kritik kedua terhadap historiografi modern datang dari para pendukung sejarah sosial, sejarah budaya, dan khususnya dari Mazhab Annales. Sebagaimana telah diuraikan, para kritikus ini menolak dominasi panjang sejarah politik, diplomatik, dan militer yang berfokus pada tindakan-tindakan para elit—raja, jenderal, negarawan, diplomat—dan mengabaikan kehidupan, pengalaman, dan agensi dari mayoritas populasi manusia. François Simiand, sosiolog Prancis yang sangat memengaruhi generasi pertama Annales, secara tajam mengecam apa yang ia sebut sebagai "tiga berhala suku sejarawan": obsesi pada peristiwa politik, obsesi pada tokoh besar, dan obsesi pada kronologi (Simiand, 1903, dikutip dalam Burke, 1990, hlm. 7–8).

  Kritik ini bukan sekadar permintaan untuk menambahkan "topik-topik baru" ke dalam repertoar sejarawan. Ia adalah tantangan yang jauh lebih radikal terhadap definisi tentang apa yang dianggap "penting" dalam sejarah. Para sejarawan sosial seperti E. P. Thompson (1963) menunjukkan bahwa tindakan-tindakan kolektif dari kelas pekerja—pemogokan, protes, pembentukan serikat buruh—adalah agen perubahan sejarah yang sama signifikannya dengan keputusan-keputusan para perdana menteri. Para sejarawan budaya seperti Carlo Ginzburg (1980) mendemonstrasikan bahwa kosmos mental seorang penggilingan abad ke-16 dapat mengungkapkan dinamika-dinamika kultural yang lebih luas daripada biografi seorang raja. Semua ini menggeser pusat gravitasi historiografi dari istana dan parlemen ke pasar, bengkel, desa, dan ruang-ruang domestik (Burke, 2001, hlm. 1–15).

- Kritik terhadap Determinisme Ekonomi dan Strukturalisme

  Namun, perluasan yang dilakukan oleh sejarah sosial dan sejarah struktural juga tidak luput dari kritik. Beberapa pemikir berargumen bahwa dalam

upaya mereka untuk melampaui individualisme metodologis dari sejarah politik tradisional, beberapa aliran sejarah sosial—khususnya yang sangat dipengaruhi oleh Marxisme ortodoks atau sosiologi Durkheimian—jatuh ke dalam ekstrem yang berlawanan: determinisme ekonomi atau struktural yang mengabaikan atau meminimalkan agensi manusia, kreativitas kultural, dan kontingensi historis. Dalam model-model yang sangat deterministik, manusia direduksi menjadi sekadar "pembawa" (*Träger*) dari struktur-struktur ekonomi atau sosial; tindakan-tindakan mereka sepenuhnya ditentukan oleh posisi kelas atau fungsi sistemik mereka, dan tidak ada ruang untuk pilihan, resistensi, atau inovasi (Thompson, 1978, hlm. 133–145).

E. P. Thompson, yang adalah seorang Marxis tetapi sekaligus kritikus tajam terhadap Marxisme ortodoks, secara khusus mengecam apa yang ia sebut sebagai "Marxisme teoretis" Louis Althusser, yang menurutnya menghilangkan dimensi pengalaman, kesadaran, dan perjuangan manusia dari sejarah. Dalam *The Poverty of Theory* (1978), Thompson menegaskan bahwa kelas bukanlah "struktur" yang ada secara objektif dan independen dari kesadaran manusia; kelas adalah "fenomena historis" yang terbentuk melalui proses-proses perjuangan dan pengalaman kolektif yang konkret. Dengan menghilangkan agensi manusia, sejarah struktural kehilangan kapasitasnya untuk menjelaskan perubahan—karena perubahan selalu melibatkan tindakan-tindakan manusia yang spesifik dalam situasi-situasi yang spesifik (Thompson, 1978, hlm. 1–10).

- Kritik dari Perspektif Gender dan Feminisme

  Mulai tahun 1970-an, kritik yang sangat kuat terhadap historiografi modern datang dari gerakan feminisme dan para sejarawan perempuan. Kritik ini berargumen bahwa historiografi modern, meskipun telah memperluas cakupannya melampaui politik dan tokoh-tokoh besar, tetap bersifat "buta gender" (*gender-blind*) atau bahkan secara aktif patriarkal. Pengalaman, kontribusi, dan perspektif perempuan secara sistematis diabaikan, diremehkan, atau dimasukkan ke dalam narasi sejarah hanya sebagai catatan kaki atau tambahan (Scott, 1988, hlm. 1–10).

  Joan Wallach Scott, dalam esainya yang sangat berpengaruh, "Gender: A Useful Category of Historical Analysis" (1986), berargumen bahwa gender bukan sekadar "topik" yang dapat ditambahkan ke dalam sejarah yang sudah ada; ia adalah kategori analitis fundamental yang harus mentransformasi cara kita memahami seluruh proses sejarah. Gender, menurut Scott, adalah "elemen konstitutif dari hubungan-hubungan sosial yang didasarkan pada perbedaan-perbedaan yang dipersepsikan antara jenis kelamin," dan sekaligus "cara utama untuk menandai hubungan-hubungan kekuasaan" (Scott, 1988, hlm. 42). Dengan kata lain, gender bukan hanya tentang perempuan; ia adalah tentang bagaimana maskulinitas dan femininitas dikonstruksi, bagaimana

mereka saling berhubungan dalam hierarki kekuasaan, dan bagaimana mereka membentuk institusi-institusi, simbol-simbol, dan praktik-praktik sosial.

Kritik feminis ini memiliki implikasi yang mendalam bagi historiografi. Ia menunjukkan bahwa bahkan sejarah sosial yang paling progresif pun—yang berfokus pada kelas pekerja, misalnya—sering kali secara implisit mengasumsikan subjek laki-laki sebagai norma, dan dengan demikian mengabaikan pengalaman spesifik perempuan dalam kelas tersebut. Ia juga mendorong perhatian pada dimensi-dimensi kehidupan yang sebelumnya dianggap "privat" dan karena itu tidak relevan secara historis—seperti keluarga, reproduksi, seksualitas, dan pekerjaan domestik—dan menunjukkan bahwa dimensi-dimensi ini sepenuhnya teranyam dengan proses-proses "publik" seperti ekonomi, politik, dan perubahan sosial (Kelly, 1984, hlm. 1–15).

- Kritik Poskolonial dan Dekonstruksi Eurosentrisme

  Kritik kelima, yang berkembang pesat sejak tahun 1980-an, datang dari perspektif poskolonial. Kritik ini berargumen bahwa historiografi modern—yang lahir di Eropa pada abad ke-19, periode puncak imperialisme Barat—secara mendalam dibentuk oleh asumsi-asumsi Eurosentris dan sering kali berfungsi untuk melegitimasi dominasi kolonial. Bahkan ketika para sejarawan Barat menulis tentang "sejarah dunia" atau "sejarah peradaban," mereka cenderung menempatkan Eropa sebagai pusat, standar, dan motor penggerak sejarah, sementara peradaban-peradaban non-Barat direpresentasikan sebagai statis, terbelakang, dan hanya menjadi "objek" yang ditindaklanjuti oleh ekspansi dan modernisasi Eropa (Said, 1978, hlm. 1–28).

  Edward W. Said, dalam karyanya yang sangat berpengaruh, *Orientalism* (1978), menunjukkan bagaimana produksi pengetahuan Barat tentang "Timur" (*the Orient*)—termasuk pengetahuan sejarah—tidak pernah merupakan aktivitas intelektual yang murni dan tidak memihak. Orientalisme adalah sebuah diskursus yang terkait erat dengan kekuasaan imperial: ia menciptakan representasi-representasi tentang "Timur" sebagai eksotis, irasional, feminin, dan dekaden, yang secara implisit menegaskan superioritas "Barat" yang rasional, maskulin, dan progresif. Diskursus ini, menurut Said, bukan sekadar stereotip yang salah; ia adalah aparatus kekuasaan yang membentuk kebijakan-kebijakan kolonial, membenarkan pendudukan, dan bahkan memengaruhi cara orang-orang "Timur" memandang diri mereka sendiri (Said, 1978, hlm. 1–28).

  Dipesh Chakrabarty, dalam *Provincializing Europe* (2000), melontarkan kritik yang lebih filosofis terhadap fondasi-fondasi historiografi modern. Ia berargumen bahwa "Eropa" berfungsi sebagai "subjek universal" dari semua

sejarah: kategori-kategori analitis yang digunakan oleh para sejarawan—seperti negara, kelas, kapitalisme, modernitas, sekularisme—adalah kategori-kategori yang berasal dari pengalaman historis Eropa, tetapi diterapkan secara universal seolah-olah mereka memiliki validitas trans-historis dan trans-kultural. Chakrabarty tidak menolak penggunaan kategori-kategori ini; ia hanya menuntut agar "Eropa diprovinsialkan," yaitu agar ia dilihat sebagai satu provinsi historis di antara banyak provinsi lainnya, bukan sebagai pusat dari mana sejarah dunia memancar dan kepada siapa sejarah dunia harus kembali. Dengan demikian, pengalaman-pengalaman historis Asia, Afrika, dan Amerika Latin tidak boleh dilihat sebagai "penyimpangan" atau "kegagalan" dari norma Eropa, melainkan sebagai lintasan-lintasan historis yang memiliki logika dan dinamikanya sendiri (Chakrabarty, 2000, hlm. 3–23).

Bagi historiografi pendidikan Islam, kritik poskolonial ini memiliki relevansi yang sangat langsung. Banyak narasi tentang sejarah pendidikan Islam—baik yang ditulis oleh orientalis maupun oleh kaum modernis Muslim sendiri—telah dibentuk oleh asumsi-asumsi Eurosentris. Narasi tentang "kemunduran" (*decline*) pendidikan Islam pasca-abad ke-13, misalnya, sering kali didasarkan pada perbandingan implisit dengan lintasan historis Eropa yang menuju Renaisans dan Revolusi Ilmiah, tanpa mempertimbangkan dinamika-dinamika internal peradaban Islam yang mungkin memiliki kriteria "kemajuan" dan "kemunduran" yang berbeda. Kritik poskolonial mendorong kita untuk mendekonstruksi narasi-narasi semacam ini dan mengembangkan historiografi pendidikan Islam yang berakar pada kategori-kategori dan pengalaman-pengalaman Islam sendiri (Dallal, 2010, hlm. 1–15).

- Kritik terhadap Positivisme dan Saintisme

  Kritik keenam berkaitan dengan kecenderungan positivistik yang melekat pada sebagian besar historiografi modern. Sejak Ranke, banyak sejarawan telah berusaha menjadikan sejarah sebagai "ilmu" (*Wissenschaft*) yang setara dengan ilmu-ilmu alam, dengan menekankan pengumpulan fakta-fakta objektif, verifikasi empiris, dan penjelasan kausal yang ketat. Namun, kritik dari berbagai perspektif telah menunjukkan bahwa model ilmu alam tidak sepenuhnya tepat untuk studi tentang tindakan manusia. Tindakan manusia, berbeda dengan objek-objek fisik, memiliki dimensi makna, intensi, dan nilai yang tidak dapat direduksi menjadi kausalitas mekanis atau hukum-hukum universal. Memahami mengapa seorang tokoh sejarah bertindak seperti yang ia lakukan memerlukan interpretasi terhadap motif-motif, keyakinan-keyakinan, dan konteks kulturalnya—sesuatu yang melampaui observasi empiris dan memerlukan apa yang oleh Wilhelm Dilthey disebut sebagai *Verstehen* (pemahaman interpretatif) (Dilthey, 1883/1989, hlm. 1–10; Collingwood, 1946, hlm. 205–231).

Hayden White (1973), sebagaimana telah disinggung berulang kali dalam bab ini, memberikan kritik yang paling radikal terhadap positivisme historiografis dengan menunjukkan bahwa karya sejarah pada dasarnya adalah konstruksi naratif yang diatur oleh struktur-struktur tropologis dan pilihan-pilihan retoris. Sejarah tidak "mencerminkan" realitas masa lalu; ia "mengkonfigurasinya" melalui proses "emplotment" yang memberikan makna pada peristiwa-peristiwa yang sebenarnya tidak bermakna secara inheren. Dengan demikian, batas antara sejarah dan fiksi menjadi kabur: keduanya adalah bentuk-bentuk naratif yang menggunakan strategi-strategi representasi yang serupa untuk menciptakan efek-efek realitas dan koherensi (White, 1973, hlm. 1–42).

Kritik White ini sangat kontroversial dan telah memicu perdebatan sengit di kalangan sejarawan. Banyak sejarawan profesional menolak implikasi radikalnya, karena khawatir bahwa ia akan menghancurkan fondasi epistemologis disiplin mereka dan mereduksi sejarah menjadi sekadar "fiksi" atau "retorika." Namun, bahkan para kritikus White pun mengakui bahwa ia telah memaksa para sejarawan untuk lebih reflektif tentang praktik-praktik penulisan mereka sendiri, tentang bagaimana pilihan-pilihan naratif dan retoris membentuk interpretasi mereka, dan tentang batas-batas antara representasi historis dan realitas masa lalu (Iggers, 2005, hlm. 140–150; Evans, 1997, hlm. 238–253).

- Kritik terhadap Fragmentasi dan Hiper-Spesialisasi

  Akhirnya, kritik yang datang dari dalam profesi sejarah itu sendiri berkaitan dengan konsekuensi-konsekuensi yang tidak diinginkan dari profesionalisasi dan spesialisasi. Sejak abad ke-19, disiplin sejarah telah terpecah menjadi sub-sub-disiplin yang semakin terspesialisasi—sejarah politik, sejarah ekonomi, sejarah sosial, sejarah budaya, sejarah intelektual, sejarah gender, sejarah lingkungan, dan seterusnya—masing-masing dengan metodologi, jurnal, dan komunitas akademiknya sendiri. Fragmentasi ini, meskipun memungkinkan kedalaman analisis yang tinggi, juga menciptakan "spesialisasi yang sempit" (*narrow specialization*) di mana para sejarawan hanya berbicara kepada rekan-rekan mereka sendiri dan kehilangan kapasitas untuk berkomunikasi dengan publik yang lebih luas, atau bahkan dengan sejarawan dari sub-disiplin lain (Novick, 1988, hlm. 573–590).

  Lebih dari itu, fragmentasi ini telah mengakibatkan apa yang oleh beberapa kritikus disebut sebagai "hilangnya totalitas" (*loss of totality*). Jika para sejarawan abad ke-19 seperti Ranke, Marx, atau Burckhardt masih berusaha menulis sejarah yang mencakup seluruh dimensi pengalaman manusia dalam suatu periode, para sejarawan kontemporer cenderung menghasilkan studi-studi yang sangat mendetail tentang topik-topik yang sangat spesifik—sejarah harga gandum di suatu desa pada abad ke-17, sejarah praktik membaca di

kalangan perempuan borjuis pada abad ke-19, sejarah ritual kematian di suatu komunitas tertentu—tanpa selalu menghubungkannya dengan gambaran yang lebih besar. Studi-studi mikro ini sangat berharga, tetapi ketika mereka tidak diintegrasikan ke dalam sintesis-sintesis yang lebih luas, pengetahuan sejarah menjadi terfragmentasi dan kehilangan daya penjelasannya terhadap pertanyaan-pertanyaan besar tentang perubahan peradaban (Iggers, 2005, hlm. 101–117).

Refleksi: Kritik-kritik yang telah diuraikan di atas tidak dimaksudkan untuk menolak atau menghancurkan historiografi modern. Sebaliknya, mereka adalah ekspresi dari vitalitas dan kedewasaan disiplin sejarah itu sendiri—sebuah disiplin yang mampu merefleksikan secara kritis fondasi-fondasinya sendiri dan terus-menerus memperbaharui dirinya. Setiap kritik telah membuka perspektif-perspektif baru, mengungkapkan titik-titik buta, dan mendorong perluasan lebih lanjut dari cakupan dan metode penelitian sejarah.

Bagi studi historiografi pendidikan Islam, kritik-kritik ini memiliki signifikansi ganda. Di satu sisi, mereka adalah peringatan agar kita tidak secara naif mengadopsi kerangka-kerangka historiografis modern tanpa refleksi kritis. Klaim-klaim objektivitas Rankean, determinisme ekonomi Marxis, strukturalisme Braudelian, dan bahkan asumsi-asumsi Eurosentris yang tersembunyi dalam banyak sejarah pendidikan—semuanya harus diuji secara kritis dan, di mana perlu, dimodifikasi atau ditolak. Di sisi lain, kritik-kritik ini juga membuka kemungkinan-kemungkinan baru yang sangat kaya. Perspektif feminis mendorong kita untuk menelusuri peran perempuan dalam transmisi ilmu yang selama ini terabaikan. Perspektif poskolonial mendorong kita untuk mendekonstruksi narasi-narasi orientalis tentang "kemunduran" pendidikan Islam dan mengembangkan periodisasi dan kriteria evaluasi yang berakar pada pengalaman Islam sendiri. Refleksi tentang narativitas mendorong kita untuk lebih sadar tentang bagaimana pilihan-pilihan naratif kita membentuk makna sejarah yang kita tulis.

Dengan demikian, kritik terhadap historiografi modern bukanlah titik akhir, melainkan titik tolak. Ia mempersiapkan kita untuk memasuki diskusi tentang historiografi postmodern pada bagian berikutnya—sebuah diskusi yang akan membawa kita lebih jauh lagi ke dalam pertanyaan-pertanyaan tentang bahasa, kekuasaan, representasi, dan batas-batas pengetahuan sejarah. Dan pada akhirnya, semua refleksi ini akan memperkaya dan mempertajam upaya kita untuk mengembangkan historiografi pendidikan Islam yang kritis, reflektif, dan otentik.

HISTORIOGRAFI POSTMODERN

HISTORIOGRAFI postmodern merupakan salah satu perkembangan paling kontroversial dan paling menantang dalam ilmu sejarah pada paruh kedua abad ke-20. Kelahirannya tidak dapat dipisahkan dari krisis epistemologis yang melanda ilmu-ilmu sosial dan humaniora secara umum, yang mempertanyakan kembali asumsi-asumsi paling fundamental dari modernitas: kepercayaan pada akal budi universal, kemajuan linear, kebenaran objektif, dan subjek yang otonom. Jika historiografi modern lahir dari revolusi epistemologis Pencerahan yang menempatkan akal budi manusia sebagai otoritas tertinggi dalam memahami dunia, maka historiografi postmodern lahir dari keraguan yang mendalam terhadap otoritas akal budi itu sendiri. Ia adalah respons terhadap krisis modernitas, dan sekaligus merupakan manifestasi dari suatu sensibilitas baru yang oleh Jean-François Lyotard (1979) didefinisikan secara terkenal sebagai "ketidakpercayaan terhadap narasi-narasi besar" (*incredulity toward metanarratives*) (Lyotard, 1984, hlm. xxiv; Jenkins, 1991, hlm. 1–5).

A. Latar Belakang Lahirnya Historiografi Postmodern

Untuk memahami latar belakang lahirnya historiografi postmodern secara komprehensif, kita perlu menelusuri interaksi yang kompleks antara perkembangan-perkembangan dalam filsafat, teori sastra, linguistik, dan ilmu-ilmu sosial yang secara kolektif membentuk apa yang kemudian disebut sebagai *postmodern turn* atau *linguistic turn* dalam humaniora. Interaksi ini tidak terjadi dalam ruang hampa; ia berakar pada krisis-krisis sosial, politik, dan kultural yang mengguncang dunia pada abad ke-20—dua perang dunia, Holocaust, dekolonisasi, dan kebangkitan gerakan-gerakan sosial baru—yang secara fundamental menggoyahkan optimisme Pencerahan tentang kemajuan peradaban manusia (Iggers, 2005, hlm. 118–133; Breisach, 2007, hlm. 425–440).

- **Krisis Fondasi**

  Untuk memahami mengapa historiografi postmodern muncul, pertama-tama kita harus memahami apa yang sedang dikritisinya. Fondasi-fondasi historiografi modern, sebagaimana telah diuraikan dalam bagian sebelumnya, bertumpu pada beberapa asumsi kunci yang berasal dari tradisi Pencerahan: (a) bahwa masa lalu adalah realitas yang objektif dan dapat diakses melalui penelitian yang ketat; (b) bahwa sejarawan, melalui metode-metode kritis, dapat menghasilkan pengetahuan yang mendekati kebenaran tentang masa lalu; (c) bahwa sejarah bergerak secara linear menuju kemajuan, dan tugas sejarawan adalah melacak gerakan ini; serta (d) bahwa subjek manusia—baik sejarawan maupun aktor sejarah—adalah entitas yang rasional, otonom, dan koheren, yang tindakan-tindakannya dapat dipahami melalui analisis intensi dan motif (Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 15–30).

Asumsi-asumsi ini mulai diguncang secara fundamental oleh serangkaian perkembangan pada abad ke-20. Dua Perang Dunia, kekejaman Holocaust, dan ancaman pemusnahan nuklir menghancurkan kepercayaan optimistis pada kemajuan peradaban manusia yang telah menjadi ciri khas pemikiran modern sejak Pencerahan. Dekolonisasi dan kebangkitan gerakan-gerakan anti-kolonial mengungkapkan sisi gelap dari modernitas Barat—imperialisme, rasisme, eksploitasi—yang selama ini tersembunyi di balik retorika universal tentang kebebasan, kesetaraan, dan akal budi. Gerakan-gerakan sosial baru—feminisme, gerakan hak-hak sipil, gerakan anti-perang—mempertanyakan universalitas subjek "manusia" yang diasumsikan oleh pemikiran modern, dan menunjukkan bahwa subjek ini sebenarnya adalah laki-laki, kulit putih, dan Barat (Chakrabarty, 2000, hlm. 3–23; Scott, 1988, hlm. 1–10).

Dalam konteks intelektual, krisis ini dimanifestasikan oleh suatu pergeseran filosofis yang sangat mendasar: dari filsafat kesadaran (*philosophy of consciousness*) menuju filsafat bahasa (*philosophy of language*). Tradisi modern, dari Descartes hingga Husserl, bertumpu pada asumsi bahwa kesadaran manusia adalah sumber makna dan kebenaran, dan bahwa bahasa adalah medium transparan yang merepresentasikan realitas kepada kesadaran. Pergeseran menuju filsafat bahasa—yang sering disebut sebagai *linguistic turn*—meradikalkan kritik ini dengan berargumen bahwa bahasa bukanlah medium transparan, melainkan sistem tanda yang secara aktif membentuk dan mengkonstruksi realitas yang direpresentasikannya. Dengan kata lain, kita tidak memiliki akses ke realitas yang tidak termediasi oleh bahasa; "realitas" selalu sudah merupakan konstruksi linguistik (Rorty, 1967, hlm. 1–39; Clark, 2004, hlm. 1–15).

- **Linguistic Turn dan Implikasinya bagi Historiografi**

  Linguistic turn adalah istilah yang digunakan untuk menggambarkan pergeseran radikal dalam filsafat dan ilmu-ilmu manusia pada abad ke-20 yang menempatkan bahasa sebagai pusat perhatian dalam memahami realitas, pengetahuan, dan subjektivitas. Meskipun akar-akarnya dapat ditelusuri ke karya Ferdinand de Saussure (1857–1913) dalam linguistik struktural, dampaknya terhadap historiografi baru terasa secara penuh pada tahun 1960-an dan 1970-an melalui pengaruh strukturalisme dan pascastrukturalisme Prancis (Iggers, 2005, hlm. 118–122; Munslow, 2007, hlm. 30–45).

  Saussure, dalam *Course in General Linguistics* (1916), meletakkan fondasi bagi revolusi linguistik ini dengan merumuskan dua prinsip fundamental. Pertama, hubungan antara penanda (*signifier*) dan petanda (*signified*) bersifat arbitrer: tidak ada hubungan alamiah atau niscaya antara bunyi "pohon" dan konsep pohon; hubungan itu adalah hasil konvensi sosial. Kedua, dan ini yang paling penting, makna dalam bahasa dihasilkan bukan melalui hubungan positif antara kata dan benda, melainkan melalui perbedaan (*différance*)

antara elemen-elemen dalam sistem linguistik. Kata "kucing" bermakna bukan karena ia "menunjuk" pada hewan tertentu, melainkan karena ia berbeda dari kata-kata lain seperti "kucin," "kucir," "kunci," dan seterusnya. Dengan demikian, bahasa adalah sistem diferensial yang tertutup, di mana makna dihasilkan dari permainan perbedaan internal, bukan dari referensi ke realitas eksternal (Saussure, 1916/1983, hlm. 65–70).

Implikasi dari teori Saussure ini sangat radikal bagi historiografi. Jika makna dihasilkan dari struktur internal bahasa dan bukan dari referensi ke realitas eksternal, maka teks-teks sejarah—dokumen, kronik, surat, memoar—tidak dapat dipahami sebagai "jendela" transparan yang melaluinya kita dapat melihat masa lalu "sebagaimana adanya." Sebaliknya, teks-teks itu adalah konstruksi linguistik yang tunduk pada aturan-aturan dan konvensi-konvensi sistem bahasa tertentu. Dengan demikian, pertanyaan "apa yang sebenarnya terjadi?" menjadi jauh lebih rumit daripada yang dibayangkan oleh Ranke: kita tidak memiliki akses langsung ke peristiwa, melainkan hanya ke representasi-representasi linguistiknya (Munslow, 2007, hlm. 35–40).

- **Pascastrukturalisme dan Dekonstruksi Subjek**

  Perkembangan dari strukturalisme ke pascastrukturalisme pada tahun 1960-an dan 1970-an semakin meradikalkan kritik terhadap fondasi-fondasi historiografi modern. Jika strukturalisme masih mempertahankan gagasan tentang struktur-struktur yang stabil dan dapat dianalisis secara ilmiah, pascastrukturalisme—yang diasosiasikan terutama dengan pemikiran Jacques Derrida (1930–2004), Michel Foucault (1926–1984), dan Roland Barthes (1915–1980)—menolak gagasan tentang stabilitas makna, koherensi subjek, dan kemungkinan pengetahuan objektif (Sarup, 1993, hlm. 1–15).

  Jacques Derrida, melalui metode dekonstruksi yang dikembangkannya, menunjukkan bahwa semua teks mengandung kontradiksi-kontradiksi internal, ketegangan-ketegangan yang tak terselesaikan, dan "jejak-jejak" (*traces*) makna yang terus-menerus menunda stabilitas dan kepastian. Tidak ada teks yang memiliki makna tunggal, stabil, dan definitif; makna selalu tertunda (*différance*), selalu terbuka untuk pembacaan-pembacaan baru, selalu dihantui oleh apa yang dieksklusi atau dimarjinalkannya. Bagi Derrida, klaim bahwa sebuah teks sejarah dapat "merepresentasikan" realitas masa lalu secara akurat adalah suatu bentuk "metafisika kehadiran" (*metaphysics of presence*) yang naif—suatu kepercayaan bahwa makna dapat hadir secara penuh dan stabil dalam bahasa (Derrida, 1976, hlm. 10–20; Derrida, 1978, hlm. 278–293).

  Michel Foucault, melalui analisisnya tentang hubungan antara pengetahuan, kekuasaan, dan diskursus, secara fundamental menantang gagasan tentang objektivitas ilmiah dan otonomi subjek. Dalam karya-karyanya seperti *The Archaeology of Knowledge* (1969) dan *Discipline and*

Punish (1975), Foucault menunjukkan bahwa apa yang dianggap sebagai "kebenaran" pada suatu zaman bukanlah hasil dari penemuan objektif oleh akal budi yang otonom, melainkan produk dari rezim-rezim diskursif (*discursive regimes*) yang menentukan apa yang dapat dikatakan, siapa yang dapat berbicara, dan apa yang dianggap sebagai pengetahuan yang sah. Subjek bukanlah entitas yang otonom yang menghasilkan pengetahuan; subjek adalah efek dari diskursus, dibentuk dan diposisikan oleh struktur-struktur diskursif yang mendahuluinya. Bagi Foucault, sejarah bukanlah kisah tentang kemajuan akal budi atau pembebasan subjek; ia adalah kisah tentang pergeseran-pergeseran dalam rezim-rezim kekuasaan/pengetahuan yang membentuk dan mengatur tubuh-tubuh dan pikiran-pikiran manusia (Foucault, 1972, hlm. 21–30; Foucault, 1977, hlm. 135–169).

Roland Barthes, dalam esainya yang sangat berpengaruh, "The Death of the Author" (1967), mendeklarasikan bahwa "kelahiran pembaca harus dibayar dengan kematian Pengarang" (Barthes, 1977, hlm. 148). Yang dimaksud Barthes adalah bahwa makna sebuah teks tidak ditentukan oleh intensi atau otoritas penulisnya; makna diproduksi oleh pembaca dalam setiap tindakan pembacaan, dan setiap pembacaan adalah penulisan ulang (*rewriting*). Teks adalah "jaringan kutipan-kutipan yang diambil dari pusat-pusat kebudayaan yang tak terhitung jumlahnya," dan penulis hanyalah "scriptor" yang merangkai kutipan-kutipan ini, bukan "Author" yang menciptakan makna dari kedalaman kesadarannya sendiri (Barthes, 1977, hlm. 142–148). Implikasi bagi historiografi sangat jelas: dokumen-dokumen sejarah tidak memiliki makna yang tetap dan ditentukan oleh intensi penulisnya; makna mereka diproduksi oleh sejarawan-pembaca dalam tindakan interpretasi, dan setiap interpretasi adalah konstruksi baru yang tidak dapat mengklaim otoritas final.

- **Pengaruh dari Teori Sastra dan Antropologi Refleksif**

  Selain dari pascastrukturalisme, kelahiran historiografi postmodern juga sangat dipengaruhi oleh perkembangan-perkembangan dalam teori sastra dan antropologi. Dari teori sastra, khususnya melalui karya Northrop Frye, Kenneth Burke, dan kemudian Hayden White, historiografi postmodern mewarisi perhatian pada dimensi naratif, retoris, dan tropologis dari semua tulisan, termasuk tulisan sejarah. Jika teks-teks sastra dan teks-teks sejarah menggunakan strategi-strategi naratif dan retoris yang sama, lalu apa yang membedakan fiksi dari non-fiksi? Pertanyaan inilah yang menjadi pusat perhatian Hayden White dalam *Metahistory* (1973), yang akan dibahas secara lebih mendetail pada sub-bab tentang tokoh-tokoh postmodern (White, 1973, hlm. 1–42; White, 1978, hlm. 81–100).

  Dari antropologi, khususnya melalui apa yang disebut sebagai "antropologi refleksif" (*reflexive anthropology*) dan "krisis representasi" (*crisis of representation*) pada tahun 1980-an, historiografi postmodern mewarisi

kesadaran akan problem-problem representasi dan posisionalitas peneliti. Karya-karya seperti *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (1986), yang diedit oleh James Clifford dan George E. Marcus, menunjukkan bahwa teks-teks etnografi—seperti teks-teks sejarah—bukanlah representasi transparan dari realitas kultural, melainkan konstruksi-konstruksi literer yang dibentuk oleh konvensi-konvensi genre, retorika, dan hubungan-hubungan kekuasaan antara peneliti dan yang diteliti. Para antropolog refleksif menuntut agar para peneliti lebih sadar dan lebih transparan tentang posisi mereka sendiri, tentang bagaimana kehadiran, kekuasaan, dan perspektif mereka membentuk pengetahuan yang mereka produksi (Clifford & Marcus, 1986, hlm. 1–26; Geertz, 1988, hlm. 1–24).

- **Kematian Subjek, Kematian Sejarah, dan "Akhir" dari Sejarah**

  Puncak dari semua perkembangan ini adalah apa yang oleh beberapa pemikir disebut sebagai "kematian subjek" (*the death of the subject*) dan "akhir sejarah" (*the end of history*)—bukan dalam arti bahwa peristiwa-peristiwa berhenti terjadi, melainkan dalam arti bahwa gagasan tentang Sejarah dengan huruf "S" besar, yaitu sejarah sebagai proses tunggal, linear, dan bermakna yang digerakkan oleh subjek-subjek rasional, telah kehilangan kredibilitasnya. Lyotard, dalam *The Postmodern Condition* (1979), mendefinisikan postmodernitas sebagai "ketidakpercayaan terhadap metanarasi" (*incredulity toward metanarratives*): narasi-narasi besar tentang kemajuan (Pencerahan), pembebasan (Marxisme), atau perkembangan Roh (Hegelianisme) yang telah memberikan legitimasi dan makna pada penulisan sejarah modern tidak lagi dapat dipercaya. Yang tersisa hanyalah "permainan-permainan bahasa" (*language games*) yang heterogen, lokal, dan tidak dapat direduksi satu sama lain (Lyotard, 1984, hlm. xxiii–xxiv).

  Bagi historiografi, implikasinya sangat mendalam. Jika tidak ada metanarasi yang dapat memberikan kerangka makna universal bagi sejarah, maka proyek penulisan "sejarah universal" atau "sejarah total"—yang telah menjadi cita-cita sejak Polybius, melalui Voltaire, hingga Braudel—kehilangan fondasinya. Yang tersisa adalah sejarah-sejarah yang bersifat parsial, lokal, dan perspektival. Jika subjek bukanlah agen yang otonom melainkan efek dari diskursus, maka sejarah sebagai kisah tentang tindakan-tindakan dan intensi-intensi individu menjadi problematik. Jika tidak ada akses ke realitas di luar teks—Derrida secara kontroversial menyatakan bahwa "tidak ada apa pun di luar teks" (*il n'y a pas de hors-texte*)—maka batas antara sejarah dan fiksi menjadi kabur, dan klaim sejarah sebagai disiplin empiris yang menghasilkan pengetahuan tentang realitas masa lalu menjadi sulit dipertahankan (Derrida, 1976, hlm. 158; Jenkins, 1991, hlm. 1–20).

- **Respons dan Perdebatan dalam Disiplin Sejarah**

  Penting untuk dicatat bahwa tidak semua sejarawan menerima premis-premis dan implikasi-implikasi dari pemikiran postmodern. Bahkan, respons dari arus utama profesi sejarah terhadap tantangan postmodern berkisar dari skeptisisme hati-hati hingga penolakan keras. Sejarawan-sejarawan seperti Lawrence Stone, Arthur Marwick, dan Richard J. Evans—meskipun berbeda dalam nuansa—semuanya menolak apa yang mereka lihat sebagai relativisme ekstrem, presentisme, dan pengaburan batas antara fakta dan fiksi yang tersirat dalam beberapa versi historiografi postmodern. Stone (1979), misalnya, mengkritik apa yang ia sebut sebagai "kembalinya narasi" (*the revival of narrative*) yang menurutnya mengorbankan analisis kausal dan struktural demi "fashion" intelektual yang dangkal (hlm. 3–24). Evans (1997), dalam *In Defence of History*, menolak argumen-argumen postmodern yang ekstrem tetapi mengakui bahwa tantangan postmodern telah memaksa para sejarawan untuk lebih reflektif tentang praktik-praktik mereka sendiri, dan bahwa beberapa wawasan postmodern—seperti perhatian pada dimensi naratif dan kesadaran akan posisionalitas sejarawan—telah memperkaya disiplin sejarah (hlm. 1–20).

Dengan demikian, lahirnya historiografi postmodern harus dipahami bukan sebagai penggantian total terhadap historiografi modern, melainkan sebagai intervensi kritis yang—bahkan ketika ia ditolak—telah secara permanen mengubah lanskap teoretis dan metodologis dari disiplin sejarah. Ia telah memaksa para sejarawan untuk merenungkan pertanyaan-pertanyaan yang sebelumnya tidak dipertanyakan: tentang hubungan antara bahasa dan realitas, tentang dimensi naratif dan retoris dari tulisan sejarah, tentang posisionalitas dan kekuasaan dalam produksi pengetahuan, dan tentang batas-batas antara sejarah dan fiksi. Pertanyaan-pertanyaan ini, sebagaimana akan kita lihat dalam pembahasan tentang tokoh-tokoh postmodern dan sub-bab selanjutnya, akan terus membentuk perdebatan-perdebatan dalam historiografi kontemporer, dan memiliki implikasi yang signifikan bagi studi historiografi pendidikan Islam.

B. Linguistic Turn

Di antara seluruh perkembangan intelektual yang membentuk latar belakang lahirnya historiografi postmodern, tidak ada yang lebih fundamental dan lebih menentukan daripada apa yang disebut sebagai *linguistic turn* (pergeseran linguistik). Istilah ini, yang pertama kali dipopulerkan oleh filsuf Richard Rorty dalam antologinya yang berpengaruh, *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method* (1967), merujuk pada suatu pergeseran paradigmatik dalam filsafat dan ilmu-ilmu manusia abad ke-20 yang menempatkan bahasa sebagai pusat perhatian dalam memahami realitas, pengetahuan, pemikiran, dan subjektivitas. *Linguistic turn* bukan sekadar peningkatan minat terhadap bahasa sebagai salah

satu topik di antara topik-topik lainnya; ia adalah suatu revolusi epistemologis yang berargumen bahwa bahasa bukanlah medium transparan yang merepresentasikan realitas, melainkan sistem yang secara aktif membentuk, mengkonstruksi, dan dalam beberapa versi radikalnya, menentukan realitas itu sendiri (Rorty, 1967, hlm. 1–39; Clark, 2004, hlm. 1–10).

Bagi historiografi, implikasi dari *linguistic turn* sangatlah mendalam dan mengguncang fondasi-fondasi yang telah dibangun oleh historiografi modern sejak Ranke. Jika bahasa bukan cermin realitas, melainkan sistem yang mengkonstruksi makna melalui aturan-aturan internalnya sendiri, maka klaim sejarawan untuk dapat mengakses masa lalu "sebagaimana adanya" melalui dokumen-dokumen—yang pada dasarnya adalah artefak linguistik—menjadi sangat problematik. *Linguistic turn* memaksa para sejarawan untuk mempertanyakan kembali asumsi-asumsi paling dasar dari disiplin mereka: hubungan antara kata dan benda, antara teks dan konteks, antara representasi dan realitas, dan antara fakta dan fiksi (Iggers, 2005, hlm. 118–122; Spiegel, 2005, hlm. 1–20).

- **Akar-Akar Filosofis**

  Untuk memahami signifikansi revolusioner dari *linguistic turn*, kita perlu menempatkannya dalam konteks pergeseran filosofis yang lebih luas. Tradisi filosofis Barat sejak Descartes, dan mencapai puncaknya dalam fenomenologi Edmund Husserl, didasarkan pada apa yang disebut sebagai "filsafat kesadaran" (*philosophy of consciousness*) atau "filsafat subjek." Dalam tradisi ini, kesadaran manusia adalah titik tolak yang tidak dapat diragukan (*cogito ergo sum*—aku berpikir, maka aku ada), dan bahasa dipahami sebagai instrumen sekunder yang berfungsi untuk mengekspresikan dan mengomunikasikan isi-isi kesadaran yang sudah ada sebelumnya. Makna, dalam kerangka ini, berasal dari intensi subjek yang berpikir; bahasa hanyalah kendaraan yang membawa makna tersebut dari satu pikiran ke pikiran lainnya (Descartes, 1637/1985, hlm. 12–15; Husserl, 1913/1982, hlm. 1–10).

  Linguistic turn secara fundamental membalikkan hierarki ini. Alih-alih melihat bahasa sebagai produk dari kesadaran, para pemikir *linguistic turn* berargumen bahwa kesadaran—dan bahkan subjektivitas itu sendiri—adalah produk dari bahasa. Kita tidak memiliki pikiran yang kemudian kita "bungkus" dengan kata-kata; pikiran kita selalu sudah terbentuk oleh bahasa yang kita gunakan. Kita tidak menggunakan bahasa; bahasa "menggunakan" kita, dalam arti bahwa struktur-struktur dan kategori-kategori bahasa membentuk dan membatasi apa yang dapat kita pikirkan, rasakan, dan ungkapkan. Sebagaimana dinyatakan oleh filsuf Martin Heidegger, "bahasa adalah rumah Ada" (*die Sprache ist das Haus des Seins*): realitas, setidaknya realitas yang dapat kita akses dan pahami, selalu sudah termediasi oleh bahasa (Heidegger, 1947/1993, hlm. 217; Rorty, 1967, hlm. 8–12).

Pergeseran dari filsafat kesadaran ke filsafat bahasa ini memiliki implikasi yang sangat luas. Jika makna tidak berasal dari intensi subjek tetapi dari sistem bahasa, maka pemahaman tentang teks-teks historis tidak dapat bertumpu pada upaya untuk merekonstruksi "apa yang ada dalam pikiran penulisnya." Sebaliknya, kita harus menganalisis bagaimana struktur-struktur linguistik—kosakata, tata bahasa, genre, konvensi retoris—membentuk apa yang mungkin dan tidak mungkin dikatakan dalam suatu konteks tertentu. Subjek—baik penulis teks sejarah maupun sejarawan yang menafsirkannya—kehilangan posisinya sebagai sumber makna yang otonom, dan menjadi "titik persilangan" (*point of intersection*) dari berbagai sistem linguistik dan diskursif yang melampaui dan mendahuluinya (Barthes, 1977, hlm. 142–148; Foucault, 1972, hlm. 21–30).

- **Saussure dan Revolusi Linguistik Struktural**

  Fondasi bagi *linguistic turn* dalam pengertiannya yang paling teknis diletakkan oleh Ferdinand de Saussure (1857–1913), seorang ahli bahasa Swiss yang secara luas dianggap sebagai bapak linguistik modern dan strukturalisme. Dalam *Course in General Linguistics* (1916), yang disusun oleh murid-muridnya berdasarkan catatan-catatan kuliah, Saussure merumuskan serangkaian prinsip yang akan mentransformasi tidak hanya studi tentang bahasa, tetapi juga seluruh ilmu-ilmu manusia (Saussure, 1916/1983).

  Prinsip pertama dan paling fundamental dari Saussure adalah pembedaan antara *langue* (sistem bahasa) dan *parole* (tindakan berbicara individual). *Langue* adalah sistem aturan, konvensi, dan struktur yang memungkinkan komunikasi; ia adalah milik kolektif dan eksis secara virtual dalam pikiran para penutur. *Parole* adalah penggunaan aktual dari sistem itu oleh individu-individu dalam situasi-situasi konkret. Bagi Saussure, objek linguistik yang sejati adalah *langue*, bukan *parole*—bukan tindakan-tindakan berbicara yang tak terhitung jumlahnya, melainkan sistem yang mendasari yang membuat tindakan-tindakan itu mungkin. Implikasi dari pembedaan ini sangat besar: makna tidak diproduksi oleh intensi individu yang berbicara, melainkan oleh sistem bahasa yang mendahului dan melampaui individu tersebut (Saussure, 1916/1983, hlm. 9–15; Culler, 1986, hlm. 23–30).

  Prinsip kedua adalah bahwa hubungan antara penanda (*signifier*—bunyi atau gambar akustik) dan petanda (*signified*—konsep) bersifat arbitrer. Tidak ada hubungan alamiah, niscaya, atau termotivasi antara bunyi "kucing" dan konsep kucing; buktinya, bahasa-bahasa yang berbeda menggunakan penanda yang berbeda untuk petanda yang sama (*cat* dalam bahasa Inggris, *qitt* dalam bahasa Arab, *neko* dalam bahasa Jepang). Jika hubungan antara kata dan konsep adalah arbitrer, maka makna tidak dapat didasarkan pada hubungan referensial antara bahasa dan dunia eksternal. Lalu, dari mana makna berasal? (Saussure, 1916/1983, hlm. 67–70).

Jawaban Saussure adalah prinsip ketiga, dan yang paling penting bagi perkembangan selanjutnya: makna dihasilkan melalui perbedaan (*différance*) dalam sistem bahasa. Sebuah kata memiliki makna bukan karena ia menunjuk pada suatu benda di dunia, melainkan karena ia berbeda dari kata-kata lain dalam sistem. Konsep "kucing" bermakna bukan karena ia merepresentasikan hewan tertentu, melainkan karena ia berbeda dari "anjing," "kuda," "harimau," dan seterusnya. Bahasa adalah sistem perbedaan tanpa term positif (*a system of differences without positive terms*); setiap elemen dalam sistem didefinisikan secara negatif, oleh apa yang bukan dirinya (Saussure, 1916/1983, hlm. 118–120).

Implikasi bagi historiografi sangat radikal. Jika makna dihasilkan dari struktur internal bahasa dan bukan dari referensi ke realitas eksternal, maka teks-teks sejarah tidak dapat dipahami sebagai "jendela" yang melaluinya kita dapat melihat masa lalu. Sebaliknya, teks-teks itu adalah konstruksi linguistik yang maknanya ditentukan oleh sistem-sistem bahasa dan konvensi-konvensi diskursif tertentu. Sejarawan tidak dapat "memeriksa" apakah representasi linguistik dalam dokumen sesuai dengan realitas di luar dokumen, karena kita tidak memiliki akses ke realitas itu kecuali melalui representasi-representasi linguistik lainnya. Kita terjebak dalam "penjara bahasa" (*the prison-house of language*), sebagaimana dirumuskan oleh kritikus sastra Fredric Jameson (1972) (Jameson, 1972; Spiegel, 2005, hlm. 9–12).

- **Radikalisasi Linguistic Turn**

  Jika Saussure meletakkan fondasi, maka para pemikir pascastrukturalis—khususnya Jacques Derrida, Michel Foucault, dan Roland Barthes—meradikalkan implikasi-implikasi dari *linguistic turn* hingga ke kesimpulan-kesimpulan yang paling ekstrem. Pascastrukturalisme menerima premis dasar strukturalisme bahwa makna dihasilkan dari sistem dan bukan dari intensi subjek atau referensi ke dunia, tetapi ia menolak gagasan bahwa sistem-sistem itu sendiri stabil, tertutup, dan dapat dianalisis secara ilmiah (Sarup, 1993, hlm. 1–15).

  Derrida, melalui konsep *différance* (dengan "a"—sebuah neologisme yang menggabungkan makna "menunda" dan "membedakan"), berargumen bahwa makna tidak pernah hadir secara penuh dalam bahasa; ia selalu tertunda, selalu dihantui oleh jejak-jejak (*traces*) dari kata-kata lain yang tidak hadir. Setiap upaya untuk menstabilkan makna—untuk menetapkan apa yang "benar-benar dimaksudkan" oleh sebuah teks—pasti akan gagal, karena bahasa pada dasarnya tidak stabil, penuh dengan kontradiksi internal, dan terus-menerus menghasilkan makna-makna baru yang melampaui kontrol penulisnya. Metode dekonstruksi yang dikembangkan oleh Derrida bertujuan untuk mengungkapkan ketidakstabilan ini, untuk menunjukkan bagaimana

teks-teks—termasuk teks-teks sejarah—secara tidak sadar meruntuhkan klaim-klaim mereka sendiri tentang kebenaran dan koherensi (Derrida, 1976, hlm. 10–20; Derrida, 1978, hlm. 278–293).

Foucault, melalui analisisnya tentang diskursus (*discourse*), memperluas jangkauan *linguistic turn* dari bahasa dalam arti sempit ke praktik-praktik sosial yang lebih luas. Diskursus, bagi Foucault, bukan sekadar "cara berbicara" tentang sesuatu; ia adalah "praktik-praktik yang secara sistematis membentuk objek-objek yang mereka bicarakan." Diskursus tidak merepresentasikan objek-objek yang sudah ada sebelumnya; ia memproduksi objek-objek itu. Kegilaan, seksualitas, kejahatan, penyakit—semua ini bukanlah realitas trans-historis yang kemudian "direpresentasikan" secara berbeda dalam berbagai zaman; mereka adalah konstruksi-konstruksi diskursif yang lahir dari rezim-rezim pengetahuan/kekuasaan tertentu. Dengan demikian, apa yang dianggap sebagai "kebenaran" pada suatu zaman bukanlah hasil dari penemuan objektif, melainkan efek dari aturan-aturan diskursif yang menentukan apa yang dapat dikatakan, siapa yang dapat berbicara, dan apa yang dianggap sebagai pernyataan yang valid (Foucault, 1972, hlm. 49–55; Foucault, 1980, hlm. 109–133).

Barthes, dalam esai-esainya yang provokatif, menerapkan wawasan-wawasan *linguistic turn* pada analisis sastra dan budaya, dan dalam prosesnya mengaburkan batas-batas antara "teks" dalam arti sempit dan "teks" dalam arti luas—antara karya-karya tertulis dan fenomena-fenomena kultural seperti mode, iklan, fotografi, dan ritual-ritual sosial. Bagi Barthes, seluruh realitas sosial dapat "dibaca" sebagai teks; semuanya adalah sistem tanda yang tunduk pada aturan-aturan semiologis. Implikasi bagi historiografi sangat luas: jika realitas sosial adalah teks, maka metode-metode analisis tekstual—yang sebelumnya dianggap sebagai domain eksklusif studi sastra—kini menjadi relevan dan bahkan niscaya bagi sejarawan. Sejarah, dalam kerangka ini, menjadi semacam "semiologi"—studi tentang bagaimana makna diproduksi, diedarkan, dan dikonsumsi dalam masyarakat-masyarakat masa lalu (Barthes, 1972, hlm. 109–159; Barthes, 1977, hlm. 79–124).

Implikasi: *Linguistic turn* memiliki implikasi yang sangat mendalam dan multifaset bagi teori dan praktik historiografi. Implikasi-implikasi ini, yang sebagian telah disinggung di atas, dapat dirangkum dalam beberapa poin kunci.

Pertama, *linguistic turn* secara fundamental menantang epistemologi realis yang mendasari historiografi modern. Gagasan bahwa sejarawan dapat mengakses masa lalu "sebagaimana adanya" melalui penelitian yang ketat bertumpu pada asumsi bahwa bahasa adalah medium transparan yang merepresentasikan realitas. *Linguistic turn* menunjukkan bahwa asumsi ini tidak dapat dipertahankan: bahasa bukanlah cermin realitas, melainkan sistem yang mengkonstruksi makna melalui aturan-aturan internalnya sendiri. Dengan

demikian, pengetahuan sejarah bukanlah representasi dari realitas masa lalu, melainkan konstruksi linguistik yang dibentuk oleh konvensi-konvensi naratif, retoris, dan diskursif tertentu (Munslow, 2007, hlm. 35–50; Jenkins, 1991, hlm. 25–35).

Kedua, *linguistic turn* menggeser fokus perhatian dari "fakta" ke "representasi," dari "realitas" ke "teks." Sejarawan yang dipengaruhi oleh *linguistic turn* tidak lagi bertanya "apa yang sebenarnya terjadi?" dalam pengertian naif, melainkan "bagaimana peristiwa-peristiwa direpresentasikan dalam teks-teks?" dan "bagaimana representasi-representasi itu membentuk pemahaman aktor-aktor sejarah tentang diri mereka dan dunia mereka?" Sejarah menjadi studi tentang produksi, sirkulasi, dan konsumsi makna, bukan tentang rekonstruksi peristiwa-peristiwa "sebagaimana adanya" (Spiegel, 2005, hlm. 20–25; Clark, 2004, hlm. 15–25).

Ketiga, *linguistic turn* meruntuhkan batas-batas tegas antara sejarah dan fiksi, antara fakta dan narasi, antara sains dan sastra. Jika semua teks—termasuk teks sejarah—menggunakan strategi-strategi naratif dan retoris yang sama, dan jika semua pengetahuan adalah konstruksi linguistik, lalu apa yang membedakan karya sejarah dari novel sejarah? Pertanyaan ini, yang diangkat secara tajam oleh Hayden White (1973)—sebagaimana akan dibahas pada sub-bab tentang tokoh-tokoh postmodern—telah menjadi salah satu perdebatan paling sengit dan paling produktif dalam historiografi kontemporer (White, 1973, hlm. 1–42; White, 1978, hlm. 81–100).

Keempat, *linguistic turn* mendorong perhatian pada dimensi-dimensi yang sebelumnya diabaikan: metafora, genre, emplotment, sudut pandang, dan strategi-strategi naratif lainnya yang digunakan oleh sejarawan—sering kali secara tidak sadar—dalam menulis karya mereka. Sejarawan tidak hanya "menemukan" narasi dalam bahan-bahan mereka; mereka secara aktif mengonstruksi narasi dengan menggunakan alat-alat retoris dan konvensi-konvensi genre tertentu. Dengan demikian, analisis terhadap dimensi-dimensi formal dari tulisan sejarah menjadi sama pentingnya dengan analisis terhadap konten empirisnya (White, 1978, hlm. 101–134; LaCapra, 1983, hlm. 23–30).

Kelima, *linguistic turn* menuntut suatu "etika pembacaan" (*ethics of reading*) yang baru. Jika makna sebuah teks tidak stabil dan tidak ditentukan oleh intensi penulisnya, maka tugas pembaca—termasuk sejarawan sebagai pembaca dokumen—bukanlah untuk menemukan "satu makna yang benar" yang tersembunyi dalam teks, melainkan untuk mengeksplorasi pluralitas makna yang mungkin, untuk mengungkap ketegangan-ketegangan dan kontradiksi-kontradiksi internal teks, dan untuk menyadari bagaimana pembacaannya sendiri adalah suatu tindakan konstruksi makna, bukan sekadar penemuan pasif (Derrida, 1976, hlm. 158; Barthes, 1977, hlm. 148).

Perdebatan dan Kritik: *Linguistic turn* tidak diterima tanpa perlawanan. Banyak sejarawan empiris menolak apa yang mereka lihat sebagai relativisme ekstrem, idealisme linguistik, dan pengabaian terhadap realitas material dan sosial. Kritik utama yang dilontarkan adalah bahwa dengan mereduksi segalanya menjadi "teks" dan "diskursus," *linguistic turn* kehilangan kemampuan untuk membedakan antara interpretasi yang didukung oleh bukti dan interpretasi yang tidak, dan dengan demikian membuka pintu bagi semacam "apa pun boleh" (*anything goes*) dalam penulisan sejarah. Para kritikus juga menunjukkan bahwa *linguistic turn* sering kali mengabaikan dimensi-dimensi non-diskursif dari pengalaman manusia—penderitaan fisik, eksploitasi ekonomi, kekerasan—yang tidak dapat direduksi menjadi konstruksi linguistik semata (Palmer, 1990, hlm. 1–20; Evans, 1997, hlm. 80–100).

Namun, bahkan para kritikus yang paling keras pun mengakui bahwa *linguistic turn* telah memberikan kontribusi yang berharga bagi disiplin sejarah. Ia telah membuat para sejarawan lebih sadar akan dimensi-dimensi naratif dan retoris dari karya mereka, lebih peka terhadap problem-problem representasi dan posisionalitas, dan lebih hati-hati dalam membuat klaim-klaim kebenaran yang absolut. Ia juga telah membuka ruang-ruang baru untuk penelitian, terutama dalam sejarah budaya dan sejarah intelektual, di mana analisis tentang bahasa, diskursus, dan representasi telah menghasilkan wawasan-wawasan yang kaya. Dengan demikian, warisan *linguistic turn* tidak terletak pada penerimaan total atau penolakan total terhadapnya, melainkan pada integrasi kritis dari wawasan-wawasannya ke dalam praktik-praktik penelitian sejarah yang lebih reflektif dan lebih sadar diri (Spiegel, 2005, hlm. 1–20; Iggers, 2005, hlm. 118–133).

Signifikansi: Bagi studi historiografi pendidikan Islam, *linguistic turn* menawarkan perspektif-perspektif yang sangat kaya sekaligus tantangan-tantangan yang serius. Di satu sisi, ia mendorong kita untuk lebih peka terhadap dimensi-dimensi linguistik, diskursif, dan naratif dari sumber-sumber sejarah pendidikan Islam. Bagaimana konsep-konsep kunci seperti *'ilm*, *tarbiyah*, *ta'dīb*, atau *adab* tidak hanya "mencerminkan" realitas pendidikan, tetapi secara aktif membentuk bagaimana para aktor sejarah memahami dan mempraktikkan pendidikan? Bagaimana genre-genre penulisan tertentu—*ṭabaqāt*, *manāqib*, *ijāzāt*, *waṣiyyah*—dengan konvensi-konvensi naratif dan retorisnya, membentuk apa yang dapat dan tidak dapat dikatakan tentang guru, murid, dan proses belajar? Bagaimana pergeseran-pergeseran dalam kosakata pendidikan—misalnya, dari dominasi *tarbiyah* ke dominasi *ta'līm* pada periode tertentu—menandakan perubahan-perubahan yang lebih dalam dalam cara peradaban Islam memahami tujuan dan hakikat pendidikan? (Berkey, 1992, hlm. 1–10; Messick, 1993, hlm. 1–15).

Di sisi lain, *linguistic turn* juga menimbulkan tantangan-tantangan yang signifikan. Jika kita menerima premis bahwa kita tidak dapat mengakses realitas

masa lalu di luar representasi-representasi linguistiknya, bagaimana kita dapat menulis sejarah pendidikan Islam yang lebih dari sekadar analisis tentang "cara berbicara" tentang pendidikan? Apakah kita harus meninggalkan upaya untuk merekonstruksi praktik-praktik pendidikan yang aktual—bagaimana kelas-kelas di madrasah benar-benar berlangsung, apa yang benar-benar dipelajari oleh para santri, bagaimana hubungan antara guru dan murid benar-benar dihayati—dan puas hanya dengan menganalisis representasi-representasi tekstualnya? Pertanyaan-pertanyaan ini tidak memiliki jawaban yang mudah, dan mereka terus menjadi bahan perdebatan di kalangan sejarawan pendidikan Islam yang dipengaruhi oleh perspektif-perspektif postmodern.

Yang jelas, sebagaimana akan kita lihat dalam pembahasan-pembahasan selanjutnya tentang tokoh-tokoh postmodern seperti Hayden White, Michel Foucault, dan Keith Jenkins, *linguistic turn* telah secara permanen mengubah lanskap intelektual di mana historiografi—termasuk historiografi pendidikan Islam—beroperasi. Setelah *linguistic turn*, tidak mungkin lagi menulis sejarah seolah-olah bahasa adalah medium transparan yang tidak perlu dipertanyakan. Kesadaran akan dimensi-dimensi linguistik, naratif, dan diskursif dari semua pengetahuan sejarah kini menjadi bagian integral dari kompetensi setiap sejarawan yang serius—sebuah warisan yang, terlepas dari segala kontroversinya, telah memperdalam dan memperkaya disiplin sejarah secara keseluruhan.

C. Tokoh-Tokoh Postmodern

Jika *linguistic turn* menyediakan fondasi filosofis bagi historiografi postmodern, maka pemikiran para tokoh yang akan dibahas dalam sub-bab ini memberikan bentuk, artikulasi, dan aplikasi konkretnya dalam ranah teori dan praktik sejarah. Hayden White, Michel Foucault, dan Keith Jenkins—masing-masing dengan cara dan penekanan yang berbeda—telah secara fundamental menantang asumsi-asumsi paling dasar dari historiografi modern, dan dalam prosesnya telah membuka kemungkinan-kemungkinan baru sekaligus kontroversi-kontroversi mendalam tentang hakikat, metode, dan tujuan penulisan sejarah. Pembahasan tentang ketiga tokoh ini tidak hanya penting untuk memahami lanskap intelektual historiografi kontemporer, tetapi juga untuk membekali kita dengan alat-alat analitis yang kritis ketika kita kelak mengkaji dan menulis sejarah pendidikan Islam.

- **Hayden White**

  Di antara seluruh pemikir yang terkait dengan historiografi postmodern, Hayden White (1928–2018) adalah figur yang paling secara langsung dan sistematis membongkar asumsi-asumsi epistemologis yang mendasari historiografi modern. Karya monumentalnya, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (1973), sering dianggap sebagai teks fondasi dari apa yang kemudian disebut sebagai "narativisme" atau

"tropologi" dalam teori sejarah. White bukanlah sejarawan dalam pengertian konvensional; ia adalah seorang teoretikus sejarah yang latar belakangnya dalam studi sastra komparatif memberinya perspektif yang sama sekali baru dalam memandang karya-karya sejarah (White, 1973; Jenkins, 1995, hlm. 1–10).

Argumen sentral White dalam *Metahistory* adalah bahwa karya-karya sejarah pada dasarnya adalah "struktur verbal dalam bentuk prosa naratif" yang tidak berbeda secara fundamental dari karya-karya fiksi dalam hal strategi-strategi representasi yang digunakan. Sejarawan, menurut White, tidak "menemukan" makna dalam peristiwa-peristiwa masa lalu; mereka mengonstruksinya melalui proses yang ia sebut sebagai *emplotment* (pengaluran). *Emplotment* adalah tindakan mengorganisasikan rangkaian peristiwa ke dalam suatu alur cerita yang koheren dengan mengikuti struktur-struktur naratif tertentu. Dengan kata lain, peristiwa-peristiwa itu sendiri tidak memiliki makna inheren; mereka memperoleh makna hanya ketika dihubungkan satu sama lain dalam suatu konfigurasi naratif tertentu (White, 1973, hlm. 1–42).

White mengidentifikasi empat mode dasar *emplotment* yang, menurutnya, membentuk struktur dalam dari semua narasi sejarah: *romance* (romansa), *tragedy* (tragedi), *comedy* (komedi), dan *satire* (satir). Setiap mode ini memberikan makna yang berbeda pada rangkaian peristiwa yang sama. Seorang sejarawan yang menulis dalam mode romansa akan melihat sejarah sebagai kisah tentang kemenangan kebaikan atas kejahatan; seorang sejarawan yang menulis dalam mode tragedi akan melihatnya sebagai kisah tentang kejatuhan yang tak terelakkan; seorang sejarawan yang menulis dalam mode komedi akan melihatnya sebagai kisah tentang rekonsiliasi dan harmoni yang tercapai setelah konflik; dan seorang sejarawan yang menulis dalam mode satire akan melihatnya sebagai kisah tentang ironi dan kegagalan (White, 1973, hlm. 7–38).

Selain mode *emplotment*, White juga mengidentifikasi empat *trope* (kiasan) retoris utama yang, menurutnya, membentuk strategi-strategi penjelasan formal dalam historiografi: metafora, metonimi, sinekdoke, dan ironi. *Trope-trope* ini, bagi White, adalah struktur-struktur dalam yang mendahului dan membentuk baik konseptualisasi maupun narativisasi sejarah. Seorang sejarawan yang berpikir secara metaforis akan melihat hubungan-hubungan antarfakta secara berbeda dari sejarawan yang berpikir secara ironis, dan perbedaan ini akan termanifestasi dalam narasi yang dihasilkan (White, 1973, hlm. 31–38).

Implikasi dari teori White sangat radikal: jika sejarawan memilih mode *emplotment* dan strategi tropologis mereka—sering kali secara tidak sadar, berdasarkan preferensi estetis atau ideologis—maka karya sejarah tidak dapat mengklaim sebagai representasi objektif dari realitas masa lalu. Tidak ada

kriteria epistemologis yang dapat menentukan bahwa satu mode *emplotment* lebih "benar" daripada yang lain, karena peristiwa-peristiwa itu sendiri tidak memiliki struktur naratif inheren yang menunggu untuk "ditemukan." Dengan demikian, batas tegas antara sejarah dan fiksi yang telah menjadi fondasi historiografi modern sejak Ranke menjadi kabur. Sejarah, bagi White, adalah "fiksi yang benar" (*true fictions*)—konstruksi-konstruksi naratif yang menggunakan bahan-bahan faktual tetapi yang makna dan koherensinya adalah hasil dari operasi-operasi literer dan retoris, bukan dari korespondensi dengan realitas masa lalu (White, 1978, hlm. 81–100; White, 1987, hlm. 1–25).

Konsekuensi dari pemikiran White adalah bahwa tanggung jawab etis dan politis sejarawan tidak terletak pada upaya yang sia-sia untuk mencapai objektivitas, melainkan pada kesadaran dan transparansi tentang pilihan-pilihan naratif dan retoris yang mereka buat. Sejarawan harus menerima bahwa mereka adalah "penulis" dalam arti yang kuat—bukan sekadar pencatat pasif, melainkan konstruktor aktif dari narasi-narasi yang selalu memiliki dimensi estetis, etis, dan politis. Bagi White, mengakui hal ini bukanlah kelemahan, melainkan kekuatan: ia membebaskan sejarawan dari ilusi objektivitas dan memberi mereka tanggung jawab yang lebih besar untuk merefleksikan secara kritis implikasi-implikasi dari cara mereka merepresentasikan masa lalu (White, 1978, hlm. 101–134).

- **Michel Foucault**

Jika Hayden White membongkar dimensi naratif dan retoris dari historiografi, Michel Foucault (1926–1984) membongkar dimensi diskursif dan politisnya. Foucault bukanlah seorang sejarawan dalam pengertian konvensional; ia adalah seorang filsuf dan sejarawan ide yang karyanya telah mentransformasi secara fundamental cara kita memahami hubungan antara pengetahuan, kekuasaan, dan subjektivitas. Pengaruhnya terhadap historiografi—khususnya sejarah budaya, sejarah intelektual, dan sejarah sosial—sangatlah besar, meskipun ia sendiri sering menghindari label-label disipliner (Foucault, 1972; Foucault, 1977; Foucault, 1980).

Salah satu kontribusi Foucault yang paling penting bagi historiografi adalah konsepnya tentang "diskursus" (*discourse*). Diskursus, bagi Foucault, bukan sekadar "cara berbicara" atau "kosakata" tentang suatu topik; ia adalah "praktik-praktik yang secara sistematis membentuk objek-objek yang mereka bicarakan" (Foucault, 1972, hlm. 49). Dengan kata lain, diskursus tidak merepresentasikan realitas yang sudah ada sebelumnya; ia memproduksi realitas itu. Kegilaan, misalnya, bukanlah entitas trans-historis yang sama di semua zaman dan hanya "direpresentasikan" secara berbeda; kegilaan sebagaimana kita memahaminya hari ini adalah produk dari diskursus psikiatri modern yang terbentuk pada abad ke-18 dan ke-19. Sebelum diskursus itu

terbentuk, "kegilaan" dalam pengertian modern tidak eksis (Foucault, 1965, hlm. 1–10).

Konsep diskursus ini memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi historiografi. Ia menantang gagasan bahwa sejarawan dapat melacak perkembangan suatu "objek" (seperti "ilmu pengetahuan," "seksualitas," atau "pendidikan") sepanjang sejarah, seolah-olah objek itu memiliki identitas yang stabil. Sebaliknya, Foucault mendorong kita untuk meneliti "kondisi-kondisi kemungkinan" (*conditions of possibility*) yang memungkinkan suatu diskursus tertentu muncul, aturan-aturan yang mengatur apa yang dapat dan tidak dapat dikatakan, dan efek-efek kekuasaan yang dihasilkan oleh diskursus tersebut. Metode ini, yang ia sebut sebagai "arkeologi" (*archaeology*) dalam karya-karya awalnya, bertujuan untuk menggali lapisan-lapisan diskursif yang membentuk apa yang dianggap sebagai "pengetahuan" pada suatu zaman (Foucault, 1972, hlm. 131–140).

Dalam karya-karya selanjutnya, Foucault beralih dari arkeologi ke "genealogi" (*genealogy*), sebuah metode yang lebih eksplisit politis yang berfokus pada hubungan antara pengetahuan dan kekuasaan. Dalam *Discipline and Punish* (1975), misalnya, Foucault tidak menulis sejarah penjara sebagai kisah tentang "kemajuan" dari hukuman yang kejam menuju hukuman yang manusiawi. Sebaliknya, ia menunjukkan bagaimana penjara modern—dengan pengawasan, disiplin, dan normalisasinya—bukanlah sekadar alternatif yang lebih beradab dari penyiksaan publik, melainkan suatu teknologi kekuasaan yang baru, yang justru lebih efektif dalam mengontrol dan membentuk tubuh-tubuh dan pikiran-pikiran manusia. "Jiwa manusia," bagi Foucault, adalah "penjara tubuh"—produk dari relasi-relasi kekuasaan yang membentuknya (Foucault, 1977, hlm. 3–31).

Konsep "kekuasaan/pengetahuan" (*power/knowledge*) adalah salah satu sumbangan Foucault yang paling berpengaruh. Ia menolak pandangan bahwa pengetahuan hanya dapat berkembang ketika kekuasaan disingkirkan, dan bahwa kekuasaan selalu mendistorsi pengetahuan. Sebaliknya, Foucault berargumen bahwa kekuasaan dan pengetahuan saling memproduksi satu sama lain: tidak ada relasi kekuasaan tanpa pembentukan suatu bidang pengetahuan, dan tidak ada pengetahuan yang tidak sekaligus mengandaikan dan membentuk relasi-relasi kekuasaan. Dengan demikian, klaim-klaim kebenaran dalam ilmu-ilmu manusia—psikologi, kriminologi, pedagogi, dan juga sejarah—tidak pernah murni epistemologis; mereka selalu terlibat dalam permainan-permainan kekuasaan yang kompleks (Foucault, 1980, hlm. 109–133).

Bagi historiografi pendidikan Islam, perspektif Foucault membuka serangkaian pertanyaan yang sangat provokatif. Bagaimana diskursus-

diskursus tentang *'ilm*, *tarbiyah*, dan *ta'dīb* tidak hanya merepresentasikan realitas pendidikan, tetapi secara aktif membentuknya—menentukan siapa yang dianggap berilmu, apa yang dianggap sebagai pengetahuan yang sah, dan bagaimana hubungan antara guru dan murid dikonstruksi? Bagaimana teknologi-teknologi disiplin—seperti sistem *ḥalaqah*, ritual-ritual pembacaan, atau metode-metode evaluasi—membentuk subjek-subjek Muslim? Bagaimana rezim-rezim kekuasaan/pengetahuan tertentu—seperti sistem *isnād* atau hierarki mazhab—memproduksi "kebenaran" dalam tradisi keilmuan Islam? Perspektif Foucaultian mendorong kita untuk melihat pendidikan Islam bukan sebagai proses transmisi pengetahuan yang netral, melainkan sebagai arena di mana kekuasaan dan pengetahuan saling terkait secara tak terpisahkan (Berkey, 1992, hlm. 1–10; Messick, 1993, hlm. 1–15).

- **Keith Jenkins**

Jika Hayden White membongkar dimensi naratif sejarah dan Michel Foucault membongkar dimensi diskursif-kekuasaannya, maka Keith Jenkins (1943–) adalah figur yang secara paling radikal dan provokatif membawa pemikiran-pemikiran ini ke dalam diskursus historiografi. Jenkins, seorang sejarawan Inggris yang karyanya sering kali lebih bersifat polemis dan programatis daripada empiris, adalah salah satu advokat paling vokal untuk suatu historiografi yang sepenuhnya postmodern—sebuah historiografi yang, dalam pandangannya, harus secara fundamental melepaskan diri dari ilusi-ilusi epistemologis yang telah mendominasi disiplin sejarah sejak abad ke-19 (Jenkins, 1991; Jenkins, 1995).

Karya utama Jenkins, *Re-thinking History* (1991), adalah sebuah teks yang ringkas namun eksplosif yang dimaksudkan untuk memperkenalkan gagasan-gagasan postmodern kepada para mahasiswa dan praktisi sejarah. Dalam buku ini, Jenkins secara sistematis mendekonstruksi apa yang ia lihat sebagai fondasi-fondasi usang dari historiografi modern: gagasan bahwa sejarah adalah "ilmu," bahwa sejarawan dapat mencapai "objektivitas," bahwa "fakta" dapat dipisahkan dari "interpretasi," dan bahwa masa lalu dapat direkonstruksi "sebagaimana adanya." Bagi Jenkins, semua gagasan ini adalah mitos-mitos yang telah dihancurkan oleh *linguistic turn*, pascastrukturalisme, dan pemikiran-pemikiran White, Foucault, dan Derrida (Jenkins, 1991, hlm. 1–20).

Jenkins merumuskan posisi postmodernnya dalam serangkaian proposisi yang tegas. *Pertama*, "sejarah" bukanlah masa lalu itu sendiri, melainkan sebuah diskursus tentang masa lalu—sebuah konstruksi linguistik yang diproduksi oleh sejarawan di masa kini untuk kepentingan-kepentingan masa kini. *Kedua*, tidak ada "satu sejarah yang benar" yang menunggu untuk ditemukan; yang ada hanyalah pluralitas interpretasi yang tak terbatas, yang masing-masing dibentuk oleh posisi, kepentingan, dan perspektif sejarawannya. *Ketiga*,

karena tidak ada kriteria objektif untuk memutuskan di antara interpretasi-interpretasi yang bersaing, pilihan di antara mereka pada akhirnya bersifat estetis, etis, atau politis. *Keempat*, tugas sejarawan postmodern bukanlah untuk mencari kebenaran, melainkan untuk menawarkan "bacaan-bacaan" (*readings*) yang merangsang, provokatif, dan relevan secara politis (Jenkins, 1991, hlm. 25–45).

Dalam *On "What is History?": From Carr and Elton to Rorty and White* (1995), Jenkins melanjutkan proyek radikalisasinya dengan mengkritik dua figur yang dianggap sebagai pembela utama historiografi modern di Inggris: E. H. Carr dan Geoffrey Elton. Jenkins menunjukkan bagaimana baik Carr—dengan penekanannya pada "dialog" antara sejarawan dan fakta—maupun Elton—dengan penekanannya pada otoritas sumber-sumber primer—sama-sama gagal untuk melampaui asumsi-asumsi epistemologis modern yang telah diruntuhkan oleh pemikiran postmodern. Bagi Jenkins, posisi yang dapat dipertahankan secara intelektual setelah *linguistic turn* hanyalah posisi yang menerima sepenuhnya konsekuensi-konsekuensi relativistik dan konstruksionisnya—dan kemudian bergerak maju untuk mengeksplorasi kemungkinan-kemungkinan etis dan politis yang dibukanya, alih-alih berusaha kembali ke fondasi-fondasi yang telah runtuh (Jenkins, 1995, hlm. 1–30).

Pemikiran Jenkins telah menuai kritik yang sangat tajam dari para sejarawan arus utama. Richard J. Evans (1997), dalam *In Defence of History*, secara khusus mengkritik Jenkins—bersama dengan para pemikir postmodern lainnya—karena apa yang dilihatnya sebagai relativisme ekstrem yang meruntuhkan kemungkinan pengetahuan sejarah sama sekali, dan yang pada akhirnya membuka pintu bagi negasionisme dan revisionisme yang tidak bertanggung jawab. Jika tidak ada kriteria untuk membedakan antara interpretasi yang baik dan buruk, bagaimana kita dapat menolak klaim-klaim para penyangkal Holocaust? Bagi Evans dan para kritikus lainnya, Jenkins dan para postmodernis radikal telah melemparkan bayi (kemungkinan pengetahuan sejarah yang sah) bersama dengan air mandinya (ilusi objektivitas absolut) (Evans, 1997, hlm. 220–253).

Terlepas dari kontroversinya, pengaruh Jenkins dalam mendorong refleksi yang lebih mendalam tentang fondasi-fondasi epistemologis disiplin sejarah tidak dapat diabaikan. Ia telah memaksa para sejarawan—termasuk para sejarawan yang menolak kesimpulan-kesimpulannya—untuk lebih sadar tentang dimensi-dimensi konstruktif, naratif, dan politis dari pekerjaan mereka. Bagi studi historiografi pendidikan Islam, Jenkins mengingatkan kita untuk selalu mempertanyakan: untuk siapa dan untuk kepentingan apa kita menulis sejarah pendidikan Islam? Narasi-narasi apa yang kita konstruksi, dan narasi-narasi alternatif apa yang kita abaikan atau marjinalkan? Bagaimana posisi kita sebagai peneliti—sebagai Muslim atau non-Muslim, sebagai

modernis atau tradisionalis, sebagai insider atau outsider—membentuk cara kita membaca dan merepresentasikan masa lalu pendidikan Islam? Pertanyaan-pertanyaan ini, meskipun tidak nyaman, adalah pertanyaan-pertanyaan yang niscaya bagi setiap sejarawan yang serius dan bertanggung jawab.

Meskipun sama-sama terkait dengan proyek postmodern, White, Foucault, dan Jenkins memiliki perbedaan-perbedaan yang signifikan dalam fokus, metode, dan implikasi pemikiran mereka. White berfokus pada dimensi naratif dan tropologis dari tulisan sejarah; Foucault berfokus pada hubungan antara diskursus, kekuasaan, dan produksi pengetahuan; Jenkins berfokus pada implikasi-implikasi epistemologis dan etis dari *linguistic turn* bagi profesi sejarawan. White bekerja terutama pada tingkat analisis teks; Foucault pada tingkat analisis diskursus dan institusi; Jenkins pada tingkat polemik dan manifesto.

Namun, di balik perbedaan-perbedaan ini, terdapat benang merah yang menyatukan mereka: penolakan terhadap epistemologi realis yang mendasari historiografi modern, penekanan pada dimensi konstruktif dari semua pengetahuan sejarah, dan desakan agar para sejarawan lebih reflektif dan lebih jujur tentang praktik-praktik representasi mereka. Ketiganya, dengan cara masing-masing, telah berkontribusi pada apa yang disebut sebagai "krisis representasi" dalam historiografi—suatu kesadaran yang semakin mendalam bahwa hubungan antara sejarah dan masa lalu yang direpresentasikannya jauh lebih rumit, lebih problematik, dan lebih diperantarai daripada yang dibayangkan oleh Ranke dan para penerusnya.

Bagi kita yang terlibat dalam studi historiografi pendidikan Islam, warisan dari ketiga pemikir ini adalah suatu undangan sekaligus tantangan. Undangan untuk mengeksplorasi dimensi-dimensi naratif, diskursif, dan politis dari sejarah pendidikan Islam—untuk tidak hanya bertanya "apa yang terjadi?" tetapi juga "bagaimana peristiwa-peristiwa itu direpresentasikan, oleh siapa, untuk tujuan apa, dan dengan efek-efek kekuasaan apa?" Tantangan untuk tidak menyerah pada skeptisisme radikal yang melumpuhkan—untuk tetap percaya bahwa kita dapat mengatakan sesuatu yang bermakna dan bertanggung jawab tentang masa lalu pendidikan Islam, sambil sepenuhnya menyadari bahwa apa yang kita katakan selalu bersifat perspektival, parsial, dan terbuka untuk revisi. Keseimbangan antara komitmen epistemologis dan kerendahan hati reflektif inilah yang merupakan tugas paling sulit namun paling penting bagi historiografi pendidikan Islam kontemporer.

D. Dekonstruksi Narasi Sejarah

Di antara seluruh konsep yang diperkenalkan oleh pemikiran postmodern ke dalam diskursus historiografi, "dekonstruksi" (*déconstruction*) adalah salah satu yang paling provokatif, paling sering disalahpahami, dan paling berpotensi

transformatif. Istilah ini secara tak terpisahkan terkait dengan filsuf Prancis Jacques Derrida (1930–2004), yang mulai mengembangkannya pada akhir tahun 1960-an sebagai suatu strategi pembacaan kritis terhadap teks-teks filsafat. Namun, pengaruhnya dengan cepat meluas melampaui batas-batas disiplin filsafat, merambah ke teori sastra, studi hukum, arsitektur, teologi, dan—yang paling relevan bagi pembahasan kita—historiografi. Dalam konteks historiografi, dekonstruksi menawarkan seperangkat alat analitis untuk membongkar narasi-narasi sejarah yang tampak stabil, alami, dan koheren, dan untuk mengungkapkan ketegangan-ketegangan internal, kontradiksi-kontradiksi yang tak terselesaikan, dan hierarki-hierarki tersembunyi yang membentuknya (Derrida, 1976, hlm. 10–30; Norris, 1991, hlm. 1–15).

Pengertian Dasar Dekonstruksi: Untuk memahami apa itu dekonstruksi, ada baiknya kita mulai dengan menepis beberapa kesalahpahaman umum. Dekonstruksi *bukanlah* penghancuran (*destruction*) dalam arti meruntuhkan atau meniadakan. Derrida sendiri secara eksplisit membedakan *déconstruction* dari *destruction*—yang terakhir adalah apa yang dilakukan oleh Heidegger terhadap tradisi metafisika Barat, sementara yang pertama adalah suatu operasi yang lebih halus dan lebih sabar. Dekonstruksi juga bukanlah metode dalam pengertian konvensional—bukan seperangkat prosedur langkah-demi-langkah yang dapat diterapkan secara mekanis pada teks apa pun. Derrida bersikeras bahwa dekonstruksi adalah sesuatu yang "terjadi" (*ça se déconstruit*) dalam teks itu sendiri; tugas pembaca adalah untuk mengidentifikasi dan mengikuti jejak-jejak dekonstruksi yang sudah bekerja di dalam teks (Derrida, 1991, hlm. 270–275; Culler, 2007, hlm. 85–90).

Lalu, apa sesungguhnya dekonstruksi itu? Pada intinya, dekonstruksi adalah suatu praktik pembacaan kritis yang bertujuan untuk mengungkapkan bagaimana teks-teks—termasuk narasi-narasi sejarah—secara tidak sadar meruntuhkan klaim-klaim mereka sendiri tentang kebenaran, koherensi, dan stabilitas makna. Setiap teks, menurut Derrida, dibangun di atas oposisi-oposisi biner hierarkis: akal/emosi, subjek/objek, fakta/fiksi, laki-laki/perempuan, Barat/Timur, dan seterusnya. Dalam setiap oposisi, satu term ditempatkan sebagai yang primer, superior, atau sentral, sementara term yang lain dimarjinalkan sebagai yang sekunder, inferior, atau derivatif. Dekonstruksi bekerja untuk membalikkan hierarki ini—bukan untuk menciptakan hierarki baru yang terbalik, tetapi untuk menunjukkan bahwa kedua term saling bergantung dan saling mencemari satu sama lain, bahwa term yang dimarjinalkan sebenarnya adalah kondisi kemungkinan bagi term yang diistimewakan, dan bahwa batas di antara keduanya tidak pernah stabil atau absolut (Derrida, 1981, hlm. 41–45; Culler, 2007, hlm. 85–100).

Dekonstruksi dan Historiografi: Dalam konteks historiografi, dekonstruksi menawarkan perspektif yang sangat kuat untuk menganalisis narasi-narasi

sejarah. Narasi sejarah, sebagaimana telah diargumentasikan oleh Hayden White, adalah konstruksi-konstruksi linguistik yang memberikan makna dan koherensi pada rangkaian peristiwa yang sebenarnya kacau dan tanpa makna inheren. Dekonstruksi melangkah lebih jauh dengan menunjukkan bahwa narasi-narasi ini, justru dalam upayanya untuk menciptakan koherensi dan stabilitas makna, secara tak terelakkan menghasilkan ketegangan-ketegangan internal, kontradiksi-kontradiksi, dan "titik-titik buta" (*blind spots*) yang meruntuhkan koherensi itu sendiri (Norris, 1991, hlm. 60–75; Jenkins, 1991, hlm. 40–50).

Sebuah narasi sejarah, misalnya, mungkin mengklaim untuk menyajikan "kebenaran objektif" tentang suatu periode, tetapi dekonstruksi akan mengungkapkan bagaimana klaim objektivitas itu dibangun di atas eksklusi sistematis terhadap suara-suara, perspektif-perspektif, dan bukti-bukti yang tidak sesuai dengan kerangka naratif yang dipilih. Sebuah narasi mungkin mengklaim untuk menceritakan kisah yang koheren tentang "kemajuan" atau "kemunduran," tetapi dekonstruksi akan menunjukkan bagaimana peristiwa-peristiwa yang tidak nyaman, yang tidak cocok dengan alur progres atau degradasi, secara retoris dimarjinalkan, diabaikan, atau ditafsirkan ulang secara paksa. Sebuah narasi mungkin menampilkan dirinya sebagai "sejarah universal" yang mencakup seluruh umat manusia, tetapi dekonstruksi akan mengungkapkan bagaimana partikularitas tertentu—biasanya Eropa, laki-laki, kelas menengah—diam-diam diposisikan sebagai yang universal, sementara yang lain direduksi menjadi kasus-kasus khusus atau penyimpangan-penyimpangan dari norma (Chakrabarty, 2000, hlm. 27–46; Scott, 1988, hlm. 1–10).

Salah satu contoh paling kuat dari dekonstruksi narasi sejarah dalam praktik adalah karya Joan Wallach Scott tentang gender dan sejarah. Scott menunjukkan bagaimana narasi-narasi sejarah politik, ekonomi, dan intelektual yang tampak netral secara gender sebenarnya dibangun di atas asumsi-asumsi maskulin yang tidak diakui. Narasi tentang "kelas pekerja," misalnya, secara implisit mengasumsikan subjek laki-laki sebagai norma, dan dengan demikian memarjinalkan atau menghilangkan pengalaman-pengalaman spesifik perempuan dalam kelas tersebut. Scott tidak sekadar menambahkan "sejarah perempuan" sebagai topik baru; ia mendekonstruksi kategori-kategori fundamental dari analisis sejarah itu sendiri—kelas, revolusi, negara, modernitas—untuk menunjukkan bagaimana mereka dikonstruksi melalui eksklusi dan marjinalisasi gender (Scott, 1988, hlm. 27–50; Scott, 1999, hlm. 1–15).

Mekanisme Dekonstruksi: Meskipun dekonstruksi bukanlah "metode" dalam arti yang ketat, Derrida dan para penerusnya telah mengidentifikasi beberapa strategi atau gerakan khas yang sering muncul dalam praktik dekonstruktif. Dua di antaranya yang paling relevan bagi historiografi adalah pembalikan hierarki (*reversal of hierarchy*) dan pengungkapan aporia (*aporia*).

Pembalikan hierarki adalah langkah pertama dalam dekonstruksi. Ia melibatkan identifikasi oposisi-oposisi biner yang membentuk struktur suatu teks atau narasi, dan kemudian membalikkan hierarki yang berlaku di antara term-term tersebut. Jika suatu narasi sejarah, misalnya, mengistimewakan "fakta" di atas "interpretasi," pembacaan dekonstruktif akan menunjukkan bagaimana "fakta" itu sendiri selalu sudah merupakan produk interpretasi—bahwa tidak ada "fakta mentah" yang mendahului dan independen dari kerangka interpretatif tertentu. Jika suatu narasi mengistimewakan "akal" di atas "emosi" dalam menjelaskan tindakan-tindakan historis, dekonstruksi akan menunjukkan bagaimana "akal" selalu sudah diresapi oleh "emosi"—bagaimana keputusan-keputusan yang tampak paling rasional pun dimotivasi oleh hasrat, ketakutan, atau harapan yang tidak sepenuhnya disadari (Derrida, 1981, hlm. 41–45; Culler, 2007, hlm. 160–175).

Namun, pembalikan hierarki hanyalah langkah pertama. Tujuan akhir dekonstruksi bukanlah untuk menciptakan hierarki baru yang terbalik—untuk menggantikan dominasi "fakta" dengan dominasi "interpretasi," atau dominasi "akal" dengan dominasi "emosi"—melainkan untuk mengungkapkan bahwa oposisi itu sendiri tidak stabil, bahwa kedua term saling mencemari satu sama lain, dan bahwa batas di antara keduanya tidak pernah absolut. Langkah kedua ini sering kali melibatkan pengungkapan aporia—yaitu, titik-titik dalam teks di mana logikanya mencapai jalan buntu, di mana ia terjebak dalam kontradiksi yang tak terselesaikan, di mana ia mengatakan sesuatu yang secara tidak sengaja meruntuhkan argumen utamanya sendiri. Aporia adalah momen-momen di mana teks "membuka dirinya sendiri" (*se déconstruit*), mengungkapkan fondasi-fondasi metafisik yang tidak stabil di atasnya ia dibangun (Derrida, 1992, hlm. 3–25; Norris, 1991, hlm. 40–55).

Implikasi: Implikasi dari dekonstruksi bagi teori dan praktik historiografi sangat luas dan mendalam. Beberapa di antaranya dapat dirangkum sebagai berikut.

Pertama, dekonstruksi meradikalkan kritik terhadap objektivitas sejarah yang telah dimulai oleh Beard dan Becker. Ia tidak hanya menunjukkan bahwa sejarawan dipengaruhi oleh bias-bias subjektif; ia menunjukkan bahwa gagasan tentang "objektivitas" itu sendiri adalah sebuah konstruksi retoris yang dibangun di atas oposisi-oposisi hierarkis yang tidak stabil (fakta/nilai, subjek/objek, akal/emosi). Klaim objektivitas, dalam perspektif dekonstruktif, bukanlah jaminan kebenaran, melainkan sebuah strategi untuk memarjinalkan perspektif-perspektif alternatif dan menaturalisasi posisi tertentu sebagai "kebenaran" (Jenkins, 1991, hlm. 45–60).

Kedua, dekonstruksi menuntut suatu etika pembacaan yang baru. Jika makna sebuah teks—termasuk dokumen sejarah—tidak pernah stabil, tunggal, atau definitif, maka tugas sejarawan bukanlah untuk "menemukan makna

yang benar" yang tersembunyi di dalam teks, melainkan untuk mengeksplorasi pluralitas makna yang mungkin, untuk mengungkapkan ketegangan-ketegangan dan kontradiksi-kontradiksi internal, dan untuk menunjukkan bagaimana teks itu secara tidak sadar melampaui atau meruntuhkan klaim-klaimnya sendiri. Pembacaan dekonstruktif adalah pembacaan yang "mengikuti jejak-jejak" (*following the traces*) makna yang tertunda dan tersebar, alih-alih berusaha menangkap makna yang hadir secara penuh (Derrida, 1976, hlm. 157–160; Spivak, 1976, hlm. lxxiv–lxxx).

Ketiga, dekonstruksi mendorong perhatian pada apa yang *tidak* dikatakan dalam narasi sejarah—pada keheningan, absensi, dan eksklusi yang merupakan kondisi kemungkinan bagi apa yang *dikatakan*. Setiap narasi sejarah dibangun melalui proses seleksi dan eksklusi: peristiwa-peristiwa tertentu dipilih sebagai signifikan, perspektif-perspektif tertentu diistimewakan, sementara yang lain diabaikan atau dimarjinalkan. Dekonstruksi berusaha untuk mengungkapkan apa yang dieksklusi ini, bukan untuk "menambahkannya" ke dalam narasi yang sudah ada (yang akan tetap mempertahankan struktur dasarnya), tetapi untuk menunjukkan bagaimana eksklusi itu membentuk narasi itu sendiri, dan bagaimana kehadiran yang dieksklusi itu "menghantui" (*haunt*) narasi, mengganggu koherensinya dari dalam (Derrida, 1994, hlm. xvii–xx; Chakrabarty, 2000, hlm. 97–113).

Dekonstruksi dan Sejarah Pendidikan Islam: Bagi studi historiografi pendidikan Islam, dekonstruksi menawarkan seperangkat alat analitis yang sangat kaya untuk membongkar narasi-narasi yang telah mapan dan untuk membuka kemungkinan-kemungkinan pembacaan baru. Beberapa contoh dapat diberikan untuk mengilustrasikan potensi ini.

Pertama, dekonstruksi dapat diterapkan pada narasi besar (*master narrative*) tentang "kemunduran" (*decline*) pendidikan Islam setelah abad ke-13. Narasi ini, yang telah sangat berpengaruh baik dalam literatur orientalis maupun dalam wacana kaum modernis Muslim, mengasumsikan suatu alur linear dari "keemasan" menuju "kemunduran," dan biasanya menjelaskan kemunduran ini melalui faktor-faktor seperti "tertutupnya pintu ijtihad," dominasi taqlid, atau penolakan terhadap ilmu-ilmu rasional. Pembacaan dekonstruktif terhadap narasi ini akan mengungkapkan bagaimana ia dibangun di atas serangkaian oposisi hierarkis yang problematik: kemajuan/kemunduran, kreativitas/stagnasi, akal/tradisi, Barat/Islam. Ia akan menunjukkan bagaimana narasi ini secara sistematis mengeksklusi bukti-bukti tentang vitalitas intelektual yang terus berlangsung pada periode yang disebut "kemunduran"—seperti perkembangan dalam logika, astronomi, dan filsafat di dunia Islam pasca-klasik—dan bagaimana eksklusi ini adalah kondisi kemungkinan bagi koherensi narasi itu sendiri. Lebih jauh, dekonstruksi akan mengungkapkan bagaimana

narasi "kemunduran" seringkali berfungsi untuk melegitimasi agenda-agenda reformis modern dengan mengkonstruksi masa lalu sebagai "yang lain" yang terbelakang yang darinya kaum modernis harus memisahkan diri (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10; Dallal, 2010, hlm. 1–15).

Kedua, dekonstruksi dapat diterapkan pada oposisi-oposisi biner yang sering muncul dalam wacana tentang pendidikan Islam: tradisional/modern, agama/sekuler, hafalan/pemahaman, *'aql*/*naql*, dan seterusnya. Dalam banyak narasi, baik yang apologetik maupun yang kritis, oposisi-oposisi ini diperlakukan sebagai entitas-entitas yang stabil dan saling eksklusif. Pembacaan dekonstruktif akan menunjukkan bagaimana term-term dalam oposisi ini saling bergantung dan saling mencemari. "Tradisional" dan "modern," misalnya, bukanlah kategori-kategori yang murni dan terpisah; praktik-praktik yang dianggap "tradisional" seringkali adalah produk dari modernitas, sementara gerakan-gerakan "modern" seringkali didasarkan pada reinterpretasi terhadap tradisi. Demikian pula, "hafalan" dan "pemahaman" bukanlah dua kutub yang berlawanan; dalam tradisi pendidikan Islam, hafalan seringkali dipandang sebagai prasyarat dan jalan menuju pemahaman yang lebih dalam, bukan sebagai alternatifnya (Ware, 2014, hlm. 1–15; Messick, 1993, hlm. 1–10).

Ketiga, dekonstruksi dapat membantu mengungkapkan "keheningan" dan "absensi" dalam narasi-narasi sejarah pendidikan Islam. Siapa yang tidak hadir dalam narasi-narasi ini? Di manakah suara para santri biasa yang tidak menjadi ulama besar? Di manakah pengalaman perempuan dalam transmisi ilmu? Di manakah pendidikan yang berlangsung di luar institusi-institusi formal—di rumah-rumah, di pasar-pasar, di bengkel-bengkel kerja? Dekonstruksi tidak berjanji untuk "memulihkan" suara-suara ini secara utuh—suatu tugas yang secara epistemologis mustahil—tetapi ia dapat menunjukkan bagaimana absensi mereka adalah kondisi struktural dari narasi-narasi yang ada, dan bagaimana kehadiran mereka yang terhapus itu terus "menghantui" dan mengganggu klaim-klaim narasi tentang kelengkapan dan universalitas (Chakrabarty, 2000, hlm. 97–113; Scott, 1999, hlm. 15–30).

Kritik dan Batas-Batas: Sebagaimana *linguistic turn* dan pemikiran postmodern pada umumnya, dekonstruksi juga telah menghadapi kritik yang signifikan, terutama dari para sejarawan yang khawatir bahwa ia akan melumpuhkan kemampuan disiplin sejarah untuk membuat klaim-klaim pengetahuan yang bermakna. Kritik utama berkisar pada beberapa poin.

Pertama, kritik bahwa dekonstruksi, dengan penekanannya pada ketidakstabilan makna dan ketiadaan fondasi yang kokoh, mengarah pada relativisme radikal yang tidak dapat membedakan antara interpretasi yang baik dan yang buruk. Jika semua narasi adalah konstruksi yang tidak stabil dan saling mencemari, atas dasar apa kita dapat menolak narasi revisionis yang menyangkal

fakta-fakta yang sudah mapan, seperti Holocaust atau perbudakan? (Evans, 1997, hlm. 220–253; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 241–270).

Kedua, kritik bahwa dekonstruksi, dengan fokusnya yang hampir eksklusif pada teks dan bahasa, mengabaikan dimensi-dimensi material, institusional, dan pengalaman dari sejarah. Penderitaan, eksploitasi, dan kekerasan bukanlah sekadar efek-efek tekstual; mereka adalah realitas-realitas yang memiliki kekerasan dan ketegaran yang tidak dapat direduksi menjadi permainan bahasa. Dengan mereduksi segalanya menjadi teks, para kritikus berargumen, dekonstruksi kehilangan kemampuan untuk menjelaskan mengapa beberapa narasi lebih berkuasa dan lebih bertahan daripada yang lain—karena kekuasaan tidak hanya beroperasi melalui teks, tetapi juga melalui institusi-institusi, kekerasan fisik, dan kontrol atas sumber daya material (Palmer, 1990, hlm. 1–20; Spiegel, 2005, hlm. 1–20).

Ketiga, kritik bahwa dekonstruksi, dengan penolakannya terhadap kemungkinan "kehadiran penuh" dan "makna definitif," secara paradoksal menuntut suatu standar absolut yang tidak mungkin dicapai. Bukankah fakta bahwa kita dapat berkomunikasi, berdebat, dan mencapai pemahaman bersama—meskipun pemahaman itu tidak pernah sempurna atau final—menunjukkan bahwa bahasa, meskipun tidak stabil, memiliki kapasitas referensial dan komunikatif yang nyata? Bukankah penolakan total terhadap kemungkinan referensi dan representasi akan membuat penulisan sejarah—dan bahkan penulisan dekonstruksi itu sendiri—menjadi tindakan yang kontradiktif secara performatif? (Norris, 1991, hlm. 140–160; Habermas, 1987, hlm. 161–185).

Terlepas dari kritik-kritik ini, kontribusi dekonstruksi terhadap kesadaran kritis dalam historiografi tidak dapat disangkal. Bahkan para sejarawan yang menolak implikasi-implikasi radikalnya telah diuntungkan oleh desakannya untuk lebih peka terhadap dimensi-dimensi tekstual, retoris, dan eksklusioner dari narasi-narasi sejarah. Dekonstruksi telah mengajarkan kita untuk membaca dengan lebih hati-hati, untuk mendengarkan keheningan-keheningan dalam arsip, untuk mempertanyakan naturalitas dari kategori-kategori yang kita gunakan, dan untuk tetap rendah hati tentang klaim-klaim kebenaran kita. Dalam studi sejarah pendidikan Islam, di mana narasi-narasi besar tentang "keemasan," "kemunduran," dan "pembaruan" telah lama mendominasi, pelajaran-pelajaran dari dekonstruksi ini sangatlah relevan dan mendesak. Ia mengundang kita untuk membongkar narasi-narasi itu, bukan untuk menghancurkannya, tetapi untuk membukanya bagi kemungkinan-kemungkinan pembacaan baru yang lebih inklusif, lebih kompleks, dan lebih jujur tentang keterbatasannya sendiri.

E. Historiografi Digital

Perkembangan teknologi digital pada akhir abad ke-20 dan awal abad ke-21 telah membawa transformasi yang belum pernah terjadi sebelumnya dalam

cara manusia memproduksi, menyimpan, mengakses, dan mengonsumsi informasi. Revolusi digital ini, yang sering disamakan dengan revolusi percetakan Gutenberg dalam hal skala dan dampaknya, tidak hanya mengubah lanskap media dan komunikasi, tetapi juga secara fundamental menantang dan mentransformasi praktik-praktik historiografi. Historiografi digital (*digital historiography*)—kadang-kadang juga disebut sebagai "sejarah digital" (*digital history*) atau "humaniora digital" (*digital humanities*) dalam aplikasinya pada sejarah—adalah respons terhadap transformasi ini: suatu upaya untuk memahami, memanfaatkan, dan mengkritisi implikasi-implikasi dari teknologi digital bagi cara kita meneliti, menulis, dan merepresentasikan masa lalu (Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 1–10; Weller, 2013, hlm. 1–20).

Historiografi digital bukan sekadar penggunaan komputer sebagai alat bantu untuk melakukan apa yang selama ini sudah dilakukan oleh sejarawan secara manual—menyimpan catatan, mencari referensi, mengetik naskah. Ia adalah suatu pergeseran paradigmatik yang membuka kemungkinan-kemungkinan baru yang sebelumnya tak terbayangkan: arsip-arsip digital yang dapat diakses dari mana saja di dunia; analisis kuantitatif terhadap korpus teks yang sangat besar (*big data*) yang tidak mungkin dilakukan secara manual; visualisasi data sejarah dalam bentuk peta interaktif, grafik animasi, dan rekonstruksi tiga dimensi; serta bentuk-bentuk baru narasi sejarah yang non-linear, interaktif, dan kolaboratif. Pada saat yang sama, historiografi digital juga menimbulkan serangkaian pertanyaan kritis tentang otoritas, akses, preservasi, dan hakikat dari "sumber" dan "fakta" sejarah di era digital (Ayers, 1999, hlm. 1–5; Rosenzweig, 2011, hlm. 1–15).

- **Akar dan Perkembangan**

  Akar historiografi digital dapat ditelusuri kembali ke upaya-upaya awal para sejarawan pada tahun 1960-an dan 1970-an untuk menggunakan komputer dalam analisis data sejarah kuantitatif—yang sering disebut sebagai "sejarah kuantitatif" (*quantitative history*) atau "kliometrika" (*cliometrics*). Para sejarawan ekonomi dan sosial seperti Robert Fogel dan Stanley Engerman menggunakan metode-metode statistik dan ekonometrik yang diproses dengan komputer untuk menganalisis data-data sensus, catatan-catatan perdagangan, dan sumber-sumber numerik lainnya. Meskipun pendekatan ini menghasilkan wawasan-wawasan baru, ia juga dikritik karena kecenderungannya pada determinisme ekonomi dan pengabaian terhadap dimensi-dimensi kualitatif dan kultural dari sejarah (Fogel & Engerman, 1974, hlm. 1–10; Thomas, 2004, hlm. 40–55).

  Lahirnya World Wide Web pada awal 1990-an membawa perubahan yang jauh lebih revolusioner. Untuk pertama kalinya, para sejarawan dapat mempublikasikan karya mereka secara daring, mengakses arsip-arsip dan perpustakaan dari jarak jauh, dan berkolaborasi dengan rekan-rekan di

seluruh dunia secara real-time. Proyek-proyek perintis seperti *The Valley of the Shadow* (1993), yang didirikan oleh Edward L. Ayers di University of Virginia, mendemonstrasikan potensi media digital untuk menciptakan arsip-arsip sejarah yang kaya dan interaktif yang melampaui keterbatasan-keterbatasan buku cetak. Situs ini mengarsipkan surat-surat, surat kabar, catatan-catatan sensus, dan dokumen-dokumen lain dari dua county—satu di Utara dan satu di Selatan—selama era Perang Saudara Amerika, memungkinkan pengguna untuk mengeksplorasi hubungan-hubungan yang kompleks antara berbagai jenis sumber dengan cara yang tidak mungkin dilakukan dalam format cetak (Ayers, 1999, hlm. 5–15; Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 1–5).

Memasuki abad ke-21, perkembangan teknologi semakin mempercepat dan memperdalam transformasi historiografi digital. Digitalisasi massal terhadap koleksi-koleksi perpustakaan dan arsip—melalui proyek-proyek seperti Google Books, Europeana, dan berbagai inisiatif nasional dan institusional—telah membuat jutaan buku, manuskrip, surat kabar, dan dokumen-dokumen lainnya tersedia secara daring, sering kali secara gratis. Teknologi-teknologi seperti *Optical Character Recognition* (OCR) telah memungkinkan pencarian teks penuh (*full-text search*) terhadap korpus-korpus yang sangat besar, secara fundamental mengubah cara sejarawan menemukan dan mengakses informasi. Sementara itu, perkembangan dalam *data mining*, *text mining*, analisis jaringan sosial, dan *Geographic Information Systems* (GIS) telah membuka kemungkinan-kemungkinan baru untuk menganalisis pola-pola dan hubungan-hubungan dalam data sejarah pada skala yang sebelumnya tak terbayangkan (Moretti, 2005, hlm. 1–10; Bodenhamer, Corrigan, & Harris, 2010, hlm. 1–15).

- **Transformasi Sumber Sejarah di Era Digital**

  Salah satu implikasi paling mendasar dari historiografi digital adalah transformasi radikal dalam sifat dan status "sumber sejarah." Dalam historiografi tradisional, sumber sejarah adalah artefak fisik—dokumen kertas, manuskrip perkamen, prasasti batu—yang eksis di lokasi-lokasi tertentu dan memerlukan kehadiran fisik sejarawan untuk mengaksesnya. Dalam historiografi digital, sumber-sumber ini mengalami proses "remediasi" (*remediation*): mereka didigitalkan, diubah menjadi data digital yang dapat disimpan, disalin, dimanipulasi, dan disebarluaskan secara instan ke seluruh dunia. Proses remediasi ini bukanlah proses yang netral atau transparan; ia melibatkan serangkaian pilihan—tentang resolusi pemindaian, metadata, format file, antarmuka pengguna—yang secara halus membentuk bagaimana sumber itu dapat diakses dan ditafsirkan (Bolter & Grusin, 1999, hlm. 44–50; Rosenzweig, 2011, hlm. 1–15).

  Lebih dari itu, era digital melahirkan jenis-jenis sumber yang sama sekali baru yang tidak memiliki preseden dalam historiografi tradisional:

surel, postingan media sosial, blog, situs web, video digital, basis data, dan seterusnya. Sumber-sumber ini, yang sering disebut sebagai *born-digital sources* (sumber yang lahir digital), menimbulkan tantangan-tantangan baru yang signifikan bagi para sejarawan. Bagaimana kita mengarsipkan dan mempreservasi sumber-sumber yang sangat volatil dan mudah dihapus? Bagaimana kita menilai keaslian dan kredibilitas sumber digital yang dapat dengan mudah dimanipulasi? Bagaimana kita menangani volume yang luar biasa besar dari data yang dihasilkan setiap hari—"ledakan data" (*data deluge*) yang membuat seleksi dan kurasi menjadi lebih penting daripada sebelumnya? (Rosenzweig, 2011, hlm. 25–50; Milligan, 2019, hlm. 1–15).

- **Big Data dan Analisis Kuantitatif dalam Sejarah**

  Salah satu perkembangan paling signifikan dalam historiografi digital adalah kemampuan untuk menganalisis korpus teks dan data yang sangat besar—yang sering disebut sebagai *big data*—menggunakan metode-metode komputasional. Pendekatan ini, yang oleh Franco Moretti (2005) disebut sebagai "pembacaan jauh" (*distant reading*)—berbeda dengan "pembacaan dekat" (*close reading*) tradisional yang berfokus pada analisis mendalam terhadap sejumlah kecil teks—memungkinkan sejarawan untuk mengidentifikasi pola-pola, tren, dan hubungan-hubungan dalam skala yang tidak mungkin dicapai melalui metode-metode manual (Moretti, 2005, hlm. 1–5; Jockers, 2013, hlm. 1–20).

  Melalui teknik-teknik seperti *text mining* dan *topic modeling*, sejarawan dapat menganalisis ribuan atau bahkan jutaan dokumen untuk mengidentifikasi tema-tema dominan, pergeseran-pergeseran dalam kosakata dan diskursus, atau pola-pola sitasi dan pengaruh intelektual. Melalui analisis jaringan sosial (*social network analysis*), sejarawan dapat memetakan hubungan-hubungan antara individu-individu, kelompok-kelompok, atau institusi-institusi, mengungkapkan struktur-struktur dan dinamika-dinamika yang tidak terlihat dalam pembacaan naratif tradisional. Pendekatan-pendekatan ini sangat menjanjikan bagi studi sejarah intelektual dan sejarah pendidikan, di mana pertanyaan-pertanyaan tentang pengaruh, sirkulasi ide, dan pembentukan kanon adalah sentral (Blei, Ng, & Jordan, 2003, hlm. 993–1022; Weingart, 2011, hlm. 1–10).

  Namun, pendekatan *big data* juga menghadapi kritik yang signifikan. Para kritikus memperingatkan tentang bahaya "positivisme digital" (*digital positivism*)—kepercayaan naif bahwa data digital dan analisis algoritmik dapat memberikan akses yang lebih objektif ke realitas sejarah. Data tidak pernah netral atau transparan; ia selalu diproduksi melalui proses-proses seleksi, klasifikasi, dan kodifikasi yang melibatkan pilihan-pilihan teoretis dan ideologis. Lebih dari itu, analisis kuantitatif dapat mengabaikan nuansa, ambiguitas, dan singularitas yang justru merupakan inti dari pemahaman

historis. Dengan demikian, *distant reading* tidak boleh menggantikan *close reading*, melainkan harus melengkapinya—menghasilkan hipotesis-hipotesis dan pertanyaan-pertanyaan baru yang kemudian dapat dieksplorasi secara lebih mendalam melalui analisis kualitatif tradisional (Drucker, 2011, hlm. 1–10; Liu, 2012, hlm. 1–20).

- **Visualisasi, Interaktivitas, dan Narasi Non-Linear**

  Historiografi digital tidak hanya mentransformasi cara sejarawan menganalisis sumber, tetapi juga cara mereka merepresentasikan hasil-hasil penelitian mereka. Teknologi digital memungkinkan bentuk-bentuk visualisasi yang jauh melampaui ilustrasi statis dalam buku cetak: peta interaktif yang memungkinkan pengguna untuk mengeksplorasi perubahan spasial sepanjang waktu; grafik animasi yang menunjukkan perubahan demografis atau ekonomi; rekonstruksi tiga dimensi dari bangunan-bangunan dan lanskap-lanskap historis; dan *network graphs* yang memvisualisasikan hubungan-hubungan sosial atau intelektual yang kompleks (Bodenhamer, Corrigan, & Harris, 2010, hlm. 1–15; Staley, 2003, hlm. 1–15).

  Lebih radikal lagi, teknologi digital memungkinkan bentuk-bentuk narasi sejarah yang non-linear dan interaktif. Alih-alih mengikuti alur tunggal yang ditentukan oleh penulis, pengguna dapat mengeksplorasi arsip-arsip digital, menghubungkan berbagai jenis sumber, dan "menulis" narasi mereka sendiri melalui pilihan-pilihan yang mereka buat. Model narasi hipertekstual ini menantang asumsi-asumsi fundamental tentang otoritas penulis dan linearitas narasi yang telah mendominasi historiografi sejak Herodotus. Dalam hypertext, "pembaca" menjadi "penulis"—atau setidaknya, batas di antara keduanya menjadi kabur—dan "sejarah" menjadi sesuatu yang dikonstruksi secara kolaboratif dalam interaksi antara pengguna dan arsip digital (Landow, 2006, hlm. 1–15; Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 40–55).

  Namun, bentuk-bentuk representasi baru ini juga menimbulkan pertanyaan-pertanyaan kritis. Apakah narasi non-linear dan interaktif dapat memberikan koherensi dan argumen yang sama kuatnya dengan narasi linear tradisional? Apakah mereka benar-benar memberdayakan pengguna, atau apakah mereka hanya menyembunyikan otoritas penulis di balik ilusi pilihan? Bagaimana kita mengevaluasi kualitas dan keandalan proyek-proyek sejarah digital yang tidak melalui proses tinjauan sejawat (*peer review*) tradisional? (Ayers, 1999, hlm. 10–15; Rosenzweig, 2011, hlm. 100–120).

- **Demokratisasi, Kolaborasi, dan Otoritas**

  Salah satu janji terbesar dari historiografi digital adalah demokratisasi produksi dan akses pengetahuan sejarah. Teknologi digital memungkinkan siapa pun—bukan hanya sejarawan profesional yang berafiliasi dengan universitas-universitas elit—untuk mengakses arsip-arsip, mempublikasikan

temuan-temuan, dan berpartisipasi dalam percakapan-percakapan sejarah. Proyek-proyek *crowdsourcing* seperti Wikipedia atau *Transcribe Bentham* menunjukkan bagaimana publik dapat berkontribusi pada produksi pengetahuan sejarah melalui partisipasi sukarela. Blog, podcast, dan media sosial memungkinkan sejarawan—dan non-sejarawan—untuk berbagi penelitian dan perspektif mereka dengan audiens yang jauh lebih luas daripada yang dapat dijangkau oleh jurnal-jurnal akademik tradisional (Rosenzweig, 2011, hlm. 150–180; Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 1–10).

Namun, demokratisasi ini juga membawa tantangan-tantangan yang serius. Ketika otoritas untuk memproduksi dan menyebarkan pengetahuan sejarah tidak lagi dimonopoli oleh institusi-institusi akademik dan mekanisme-mekanisme tinjauan sejawat, bagaimana kita membedakan antara pengetahuan sejarah yang valid dan yang tidak? Bagaimana kita menangani proliferasi misinformasi, disinformasi, dan "sejarah palsu" di dunia maya? Bagaimana kita memastikan bahwa demokratisasi tidak mengarah pada erosi standar-standar profesional dan etika yang telah dibangun dengan susah payah oleh profesi sejarawan? Pertanyaan-pertanyaan ini menjadi semakin mendesak di era "post-truth" dan "fake news" saat ini (Wineburg, 2018, hlm. 1–20; Milligan, 2019, hlm. 100–120).

Signifikansi: Bagi studi historiografi pendidikan Islam, transformasi digital membawa peluang-peluang yang sangat besar sekaligus tantangan-tantangan yang signifikan. Di satu sisi, digitalisasi manuskrip-manuskrip Islam yang tersebar di perpustakaan-perpustakaan dan koleksi-koleksi pribadi di seluruh dunia—dari Timbuktu hingga Aceh, dari Kairo hingga Yerusalem—membuka akses yang belum pernah ada sebelumnya ke sumber-sumber primer sejarah pendidikan Islam. Proyek-proyek digitalisasi seperti *Islamic Manuscripts Online*, *Yale-SOAS Islamic Manuscript Gallery*, dan berbagai inisiatif perpustakaan nasional telah membuat ribuan manuskrip—termasuk ijazah-ijazah, catatan-catatan kuliah, komentar-komentar, dan teks-teks kurikulum—tersedia secara daring. Hal ini memungkinkan para sejarawan untuk menelusuri transmisi teks, sirkulasi ide, dan jaringan-jaringan keilmuan pada skala dan dengan presisi yang sebelumnya tidak mungkin (Hirschler, 2012, hlm. 1–10; Mahdi, 2016, hlm. 1–15).

Teknik-teknik analisis komputasional juga sangat menjanjikan untuk studi sejarah intelektual Islam. *Topic modeling* terhadap korpus-korpus besar teks-teks keislaman dapat mengungkapkan pergeseran-pergeseran tematik dalam diskursus pendidikan dari abad ke abad. Analisis jaringan sosial terhadap rantai-rantai *isnād* dalam *ṭabaqāt* dapat memetakan hubungan-hubungan guru-murid dan aliran-aliran keilmuan dengan detail yang menakjubkan. *GIS mapping* dapat melacak rute-rute *riḥlah* para pencari ilmu, menunjukkan bagaimana ide-ide dan teks-teks bersirkulasi melintasi ruang dan waktu dalam dunia Islam. Semua ini membuka kemungkinan-kemungkinan baru yang sangat kaya untuk penelitian

tentang sejarah pendidikan Islam (Romanov, 2017, hlm. 1–20; Savant, 2018, hlm. 1–15).

Di sisi lain, tantangan-tantangan historiografi digital juga sangat relevan bagi studi Islam. Kualitas digitalisasi manuskrip yang tidak merata, masalah pengenalan karakter (*Optical Character Recognition*) untuk aksara Arab yang kompleks, isu-isu hak cipta dan kepemilikan, serta kesenjangan digital (*digital divide*) antara institusi-institusi di negara-negara kaya dan miskin—semua ini adalah rintangan-rintangan nyata yang harus diatasi. Lebih dari itu, ada risiko bahwa ketersediaan sumber-sumber digital dapat menciptakan ilusi kelengkapan, seolah-olah apa yang tersedia secara daring adalah "seluruh" arsip, padahal proses digitalisasi selalu bersifat selektif dan dipengaruhi oleh prioritas-prioritas institusional, politik, dan ekonomi tertentu (Hirschler, 2012, hlm. 10–20; Mahdi, 2016, hlm. 15–25).

Refleksi: Historiografi digital, sebagaimana telah diuraikan, adalah fenomena yang kompleks dan multifaset. Ia bukanlah sekadar "alat" baru yang dapat ditambahkan ke dalam kotak perkakas sejarawan tanpa mengubah apa pun. Ia adalah suatu transformasi yang berpotensi mengubah hampir setiap aspek dari praktik historiografi: dari cara kita menemukan dan mengakses sumber, melalui cara kita menganalisis dan menafsirkannya, hingga cara kita merepresentasikan dan menyebarkan hasil-hasil penelitian kita. Pada saat yang sama, ia juga membawa risiko-risiko baru: positivisme digital, erosi otoritas, ketidaksetaraan akses, dan kerapuhan preservasi digital.

Bagi kita yang terlibat dalam studi historiografi pendidikan Islam, tugas kita bukanlah untuk secara naif merangkul setiap inovasi teknologi sebagai kemajuan yang tak terelakkan, atau sebaliknya, untuk menolak transformasi digital demi mempertahankan praktik-praktik tradisional yang "murni." Tugas kita adalah untuk terlibat secara kritis dan reflektif dengan kemungkinan-kemungkinan yang dibuka oleh historiografi digital, memanfaatkan potensinya yang sangat besar untuk memperdalam dan memperluas pemahaman kita tentang sejarah pendidikan Islam, sambil tetap waspada terhadap jebakan-jebakan dan keterbatasan-keterbatasannya. Dalam semangat inilah, pembahasan tentang historiografi digital ini harus dilihat bukan sebagai titik akhir, melainkan sebagai undangan untuk refleksi dan eksperimentasi yang berkelanjutan—sebuah panggilan untuk terus mempertanyakan, mengeksplorasi, dan memperbaharui cara kita meneliti dan menulis sejarah.

F. Kritik terhadap Historiografi Postmodern

Setelah menguraikan latar belakang lahirnya historiografi postmodern, *linguistic turn*, tokoh-tokoh utamanya, dekonstruksi narasi sejarah, dan historiografi digital, kita kini sampai pada suatu keharusan kritis untuk mengevaluasi secara sistematis keterbatasan, kelemahan, dan problem-problem yang terkandung

dalam paradigma postmodern ini. Kritik terhadap historiografi postmodern bukanlah sekadar pelengkap atau catatan kaki; ia merupakan bagian integral dari setiap upaya untuk memahami dan menilai secara seimbang kontribusi serta risiko dari apa yang oleh banyak pihak dianggap sebagai tantangan paling serius terhadap fondasi-fondasi epistemologis disiplin sejarah. Kritik-kritik ini datang dari berbagai arah: dari para sejarawan empiris yang membela integritas disiplin mereka, dari para pemikir kritis yang justru mengkhawatirkan implikasi-implikasi politis dari skeptisisme postmodern, dari perspektif poskolonial yang melihat adanya kontradiksi dalam proyek postmodern itu sendiri, dan dari para filsuf yang mempertanyakan koherensi logis dari argumen-argumen postmodern. Dengan memahami kritik-kritik ini, kita dapat memosisikan diri secara lebih reflektif dan bertanggung jawab dalam memanfaatkan wawasan-wawasan postmodern untuk studi pendidikan Islam, tanpa jatuh ke dalam jebakan-jebakan relativisme atau nihilisme yang melumpuhkan.

1. Relativisme Radikal dan Problem Kebenaran

   Kritik paling fundamental dan paling sering dilontarkan terhadap historiografi postmodern adalah bahwa ia mengarah pada relativisme radikal yang meruntuhkan kemungkinan untuk membuat klaim-klaim pengetahuan yang sahih tentang masa lalu. Jika, sebagaimana ditegaskan oleh Hayden White, narasi sejarah adalah konstruksi literer yang tunduk pada aturan-aturan tropologis dan tidak memiliki kriteria kebenaran di luar pilihan-pilihan estetis atau ideologis; jika, sebagaimana ditegaskan oleh Derrida, makna tidak pernah stabil dan setiap teks mengandung kontradiksi-kontradiksi internal yang meruntuhkan klaim-klaimnya sendiri; jika, sebagaimana ditegaskan oleh Jenkins, tidak ada "sejarah yang benar" melainkan hanya pluralitas interpretasi yang tak terbatas—lalu, atas dasar apa kita dapat membedakan antara karya sejarah yang baik dan yang buruk? Atas dasar apa kita dapat menolak klaim-klaim revisionis yang menyangkal realitas Holocaust, perbudakan, atau genosida? Jika semuanya adalah "konstruksi naratif," bukankah pada akhirnya "apa pun boleh" (*anything goes*)? (Evans, 1997, hlm. 220–253; Windschuttle, 1996, hlm. 1–30).

   Richard J. Evans (1997), dalam *In Defence of History*, secara khusus mengkritik apa yang ia lihat sebagai relativisme ekstrem dari para pemikir seperti Jenkins. Evans berargumen bahwa meskipun pengetahuan sejarah tidak pernah absolut atau final, dan meskipun setiap sejarawan dipengaruhi oleh posisi dan perspektifnya, namun tetap ada perbedaan kualitatif yang nyata antara interpretasi yang didukung oleh bukti yang kuat dan penalaran yang hati-hati, dan interpretasi yang mengabaikan bukti atau secara logis cacat. Fakta bahwa kita tidak dapat mencapai kebenaran absolut tidak berarti bahwa semua klaim kebenaran setara. Sejarah, meskipun interpretatif,

bukanlah fiksi; ia terikat oleh bukti-bukti yang memiliki "kekerasan" (*intransigence*) tertentu yang membatasi apa yang dapat dikatakan secara masuk akal tentang masa lalu (Evans, 1997, hlm. 125–150; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 241–270).

Para kritikus juga menunjukkan adanya kontradiksi performatif (*performative contradiction*) dalam argumen-argumen relativis radikal. Ketika Jenkins menulis bahwa "tidak ada kebenaran sejarah yang objektif," ia membuat sebuah pernyataan yang ia maksudkan sebagai benar secara objektif tentang sifat sejarah. Ketika para postmodernis menggunakan metode-metode penelitian empiris untuk mendukung klaim-klaim mereka tentang bagaimana sejarah dikonstruksi, mereka secara implisit mengakui validitas dari metode-metode yang mereka kritik. Dengan kata lain, relativisme radikal, ketika dikenakan pada dirinya sendiri, menjadi tidak koheren: ia tidak dapat menyatakan kebenaran dari pernyataannya sendiri tanpa mengandaikan standar kebenaran yang ingin disangkalnya (Gellner, 1992, hlm. 22–40; Habermas, 1987, hlm. 161–185).

2. Pengabaian terhadap Realitas Material dan Pengalaman

Kritik kedua terhadap historiografi postmodern berkaitan dengan kecenderungannya untuk mereduksi segalanya menjadi teks, bahasa, dan diskursus, dan dengan demikian mengabaikan atau meminimalkan dimensi-dimensi material, institusional, dan pengalaman dari sejarah. Dalam versi-versi ekstrem dari *linguistic turn*, realitas di luar teks seolah-olah menghilang; yang ada hanyalah permainan penanda yang tak berujung. Kritik ini terutama dilontarkan oleh para sejarawan sosial, sejarawan Marxis, dan para pemikir yang terlibat dalam studi tentang kelompok-kelompok tertindas, yang menegaskan bahwa penderitaan, eksploitasi, dan kekerasan bukanlah sekadar "konstruksi diskursif." Perbudakan, kemiskinan, kelaparan, dan kematian adalah realitas-realitas material yang memiliki ketegaran dan kekerasan yang tidak dapat direduksi menjadi permainan bahasa (Palmer, 1990, hlm. 1–20; Eagleton, 2003, hlm. 1–15).

Bryan D. Palmer (1990), dalam *Descent into Discourse*, secara tajam mengkritik apa yang ia sebut sebagai "reifikasi bahasa" (*the reification of language*) dalam historiografi postmodern. Palmer berargumen bahwa dengan memfokuskan perhatian secara eksklusif pada teks dan diskursus, para sejarawan postmodern kehilangan kemampuan untuk menjelaskan mengapa beberapa narasi lebih dominan daripada yang lain—karena dominasi tidak hanya terjadi pada tingkat representasi, tetapi juga pada tingkat kontrol atas sumber daya material, institusi-institusi, dan alat-alat kekerasan. Eksploitasi kelas, penindasan gender, dan dominasi kolonial bukanlah sekadar "cerita" yang dapat didekonstruksi begitu saja; mereka adalah realitas-realitas

struktural yang memiliki konsekuensi-konsekuensi material yang sangat nyata bagi kehidupan jutaan manusia (Palmer, 1990, hlm. 50–80).

Sejarawan feminis seperti Joan Wallach Scott, yang ironisnya sering dikaitkan dengan *linguistic turn*, juga telah mengingatkan bahwa perhatian pada diskursus tidak boleh mengabaikan pengalaman. Scott menegaskan bahwa pengalaman bukanlah sesuatu yang "mentah" yang mendahului bahasa, tetapi juga bukan sesuatu yang dapat direduksi sepenuhnya menjadi bahasa. Ada ketegangan yang produktif antara pengalaman dan representasinya, dan tugas sejarawan adalah untuk mengeksplorasi ketegangan itu, bukan untuk menghilangkannya dengan mereduksi salah satu kutub ke kutub yang lain. Kritik ini menuntut suatu keseimbangan yang lebih cermat antara perhatian pada dimensi-dimensi diskursif dan perhatian pada dimensi-dimensi material dan pengalaman dari sejarah (Scott, 1991, hlm. 773–797; Canning, 1994, hlm. 368–404).

3. Konsekuensi Politis: Melucuti Kritik dan Aksi Kolektif

Kritik ketiga, yang sangat relevan bagi studi tentang keadilan sosial, adalah bahwa skeptisisme postmodern—dengan penolakannya terhadap "narasi besar," "kebenaran," dan "subjek yang otonom"—secara politis melucuti (*disarming*) dan dapat melemahkan perjuangan-perjuangan untuk keadilan dan perubahan sosial. Jika tidak ada "kebenaran" yang dapat dijadikan dasar untuk mengkritik ketidakadilan, jika semua narasi hanyalah "konstruksi" yang setara, jika "subjek" yang menjadi agen perubahan adalah ilusi—lalu, atas dasar apa kita dapat menuntut keadilan? Atas dasar apa kita dapat mengorganisasi gerakan-gerakan kolektif untuk perubahan? (Eagleton, 2003, hlm. 140–160; Norris, 1991, hlm. 160–180).

Kritik ini memiliki resonansi khusus bagi studi poskolonial dan feminis. Paradoksnya, banyak pemikir poskolonial dan feminis yang awalnya memanfaatkan alat-alat dekonstruksi untuk membongkar narasi-narasi dominan (orientalisme, patriarki) justru kemudian menyadari bahwa skeptisisme radikal dapat melucuti proyek-proyek emansipatoris mereka sendiri. Gayatri Chakravorty Spivak, yang adalah penerjemah Derrida ke dalam bahasa Inggris, mengemukakan konsep "esensialisme strategis" (*strategic essentialism*) sebagai respons terhadap dilema ini: meskipun kita tahu bahwa kategori-kategori seperti "perempuan," "kelas pekerja," atau "dunia ketiga" adalah konstruksi yang tidak stabil dan heterogen, kita mungkin perlu menggunakannya secara strategis dalam perjuangan-perjuangan politis tertentu. Namun, pengakuan ini sendiri merupakan pengakuan akan keterbatasan dekonstruksi sebagai strategi politis (Spivak, 1987, hlm. 202–209; Loomba, 2005, hlm. 1–20).

Sejarawan Marxis seperti Perry Anderson dan Eric Hobsbawm juga mengkritik kecenderungan postmodern untuk mengabaikan analisis struktural

dan ekonomi, yang menurut mereka justru sangat penting untuk memahami dan melawan ketidakadilan. Bagi mereka, obsesi dengan representasi dan identitas—meskipun penting—dapat mengalihkan perhatian dari pertanyaan-pertanyaan tentang eksploitasi ekonomi, ketidaksetaraan global, dan kekuasaan negara yang tetap menjadi determinan-determinan utama dari kehidupan manusia (Anderson, 1998, hlm. 1–15; Hobsbawm, 1997, hlm. 1–15).

4. Ahistorisitas dan Paradoks Temporal

   Kritik keempat berkaitan dengan apa yang oleh beberapa pemikir disebut sebagai "ahistorisitas" (*ahistoricity*) dari banyak teori postmodern. Meskipun pemikiran postmodern menekankan historisitas, kontingensi, dan perubahan, para kritikus berargumen bahwa banyak dari klaim-klaimnya—misalnya, klaim Lyotard tentang "akhir dari metanarasi," atau klaim Foucault tentang pergeseran dari "masyarakat hukuman" ke "masyarakat disiplin"—didasarkan pada generalisasi-generalisasi yang sangat luas dan tidak diverifikasi secara empiris. Dengan kata lain, para pemikir postmodern sering kali membuat klaim-klaim historis yang ambisius tanpa melakukan penelitian sejarah yang ketat, dan dengan demikian rentan terhadap kritik yang sama yang mereka lontarkan kepada para sejarawan modern: bahwa mereka memaksakan kerangka naratif tertentu ke atas material sejarah yang kompleks dan heterogen (Spiegel, 2005, hlm. 1–20; Fulbrook, 2002, hlm. 60–80).

   Lebih dari itu, ada paradoks temporal dalam pemikiran postmodern itu sendiri. Di satu sisi, postmodernitas diklaim sebagai suatu kondisi historis yang baru—suatu pergeseran dari modernitas yang ditandai oleh globalisasi, digitalisasi, dan runtuhnya narasi-narasi besar. Di sisi lain, banyak dari klaim-klaim filosofis postmodern (tentang ketidakstabilan makna, ketidakmungkinan representasi, kematian subjek) dipresentasikan sebagai kebenaran-kebenaran universal tentang bahasa, pengetahuan, dan subjektivitas yang berlaku di semua zaman—bukan sebagai deskripsi tentang kondisi kontemporer yang spesifik secara historis. Jika klaim-klaim ini bersifat universal, lalu apa yang spesifik "postmodern" tentang postmodernisme? (Jameson, 1991, hlm. 1–54; Harvey, 1990, hlm. 1–20).

5. Objektivitas sebagai Cita-Cita Regulatif yang Tak Tergantikan

   Kritik kelima berargumen bahwa meskipun objektivitas absolut mungkin tidak dapat dicapai, ia tetap merupakan cita-cita regulatif (*regulative ideal*) yang niscaya bagi praktik sejarah yang bertanggung jawab. Thomas Haskell (1990), dalam esainya "Objectivity is Not Neutrality," membedakan antara objektivitas sebagai kondisi mental (ketiadaan bias) dan objektivitas sebagai komitmen profesional (kesediaan untuk mengikuti bukti ke mana pun ia

mengarah, bahkan ketika bukti itu bertentangan dengan keyakinan atau kepentingan kita). Objektivitas dalam pengertian kedua ini, menurut Haskell, bukanlah ilusi naif, melainkan suatu standar etis yang sangat penting. Ia tidak menuntut agar sejarawan menjadi tanpa perspektif—sesuatu yang mustahil—melainkan agar mereka bersedia untuk menguji perspektif mereka terhadap bukti-bukti, untuk merevisinya ketika diperlukan, dan untuk jujur tentang dasar-dasar dari klaim-klaim mereka (Haskell, 1990, hlm. 130–160; Novick, 1988, hlm. 1–17).

Sejarawan seperti Joyce Appleby, Lynn Hunt, dan Margaret Jacob (1994) mengakui validitas dari banyak kritik postmodern—bahwa pengetahuan sejarah selalu bersifat perspektival, bahwa narasi selalu melibatkan pilihan-pilihan retoris, bahwa kekuasaan memainkan peran dalam produksi pengetahuan—tetapi mereka menolak kesimpulan bahwa karena itu semuanya adalah fiksi atau bahwa semua interpretasi setara. Mereka menyerukan suatu "realisme praktis" (*practical realism*) yang mengakui keterbatasan-keterbatasan pengetahuan sejarah tanpa menyerah pada skeptisisme radikal. Bagi mereka, fakta bahwa kita tidak dapat mencapai kepastian absolut tidak berarti bahwa kita tidak dapat mencapai pengetahuan yang kurang lebih andal, yang kurang lebih didukung oleh bukti, dan yang kurang lebih berguna untuk memahami dunia dan bertindak di dalamnya (Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 241–270).

6. Kritik dari Perspektif Islam dan Tradisi Keilmuan Non-Barat

Kritik keenam, yang sangat relevan bagi buku ini, datang dari perspektif tradisi-tradisi keilmuan non-Barat, termasuk tradisi Islam. Beberapa sarjana Muslim telah mengkritik historiografi postmodern bukan karena terlalu kritis, tetapi karena kritisismenya tidak cukup radikal dalam mempertanyakan asumsi-asumsi Eurosentris yang mendasarinya. Wael B. Hallaq (2018), misalnya, berargumen bahwa proyek dekonstruksi Derrida, Foucault, dan para pemikir postmodern lainnya—meskipun mengklaim membongkar fondasi-fondasi metafisika Barat—pada dasarnya tetap merupakan proyek yang sangat Barat, yang beroperasi dalam cakrawala intelektual yang dibentuk oleh modernitas Eropa. Kategori-kategori yang mereka gunakan, pertanyaan-pertanyaan yang mereka ajukan, dan bahkan cara mereka memahami "teks" dan "bahasa" adalah produk dari tradisi intelektual tertentu yang tidak dapat diuniversalkan begitu saja ke tradisi-tradisi lain (Hallaq, 2018, hlm. 1–30).

Lebih spesifik, dalam konteks historiografi Islam, pendekatan postmodern yang menekankan ketidakstabilan makna dan kematian penulis mungkin bertentangan dengan epistemologi Islam yang menekankan *sanad* (rantai transmisi yang otoritatif) dan intensi penulis sebagai faktor-faktor kunci dalam validasi pengetahuan. Sistem *isnād* dalam tradisi Islam didasarkan pada

asumsi bahwa makna dapat ditransmisikan secara relatif stabil dari generasi ke generasi melalui rantai perawi yang dapat diverifikasi kredibilitasnya—sebuah asumsi yang secara fundamental ditolak oleh dekonstruksi Derridean. Dengan demikian, adopsi postmodernisme secara tidak kritis dalam studi Islam dapat mengakibatkan pengabaian terhadap epistemologi Islam sendiri, dan secara paradoksal menjadi bentuk baru dari imperialisme intelektual di bawah kedok pluralisme dan anti-foundationalism (Robinson, 2003, hlm. 70–74; Al-Attas, 1978, hlm. 1–30).

7. Fragmentasi, Hiper-Spesialisasi, dan Kehilangan Publik

   Kritik ketujuh menyoroti dampak-dampak institusional dan sosial dari kecenderungan-kecenderungan postmodern dalam disiplin sejarah. Dengan penekanannya pada partikularitas, lokalitas, dan pluralitas narasi, historiografi postmodern telah mendorong fragmentasi yang semakin dalam dalam disiplin sejarah. Studi-studi mikro yang sangat terspesialisasi, analisis-analisis diskursus yang sangat teknis, dan penolakan terhadap sintesis-sintesis besar telah membuat banyak karya sejarah semakin tidak dapat diakses oleh publik yang lebih luas. Sejarah menjadi percakapan yang semakin esoterik di antara para spesialis, sementara publik semakin bergantung pada media populer, film, dan internet untuk pemahaman mereka tentang masa lalu—dengan semua distorsi dan penyederhanaan yang menyertainya (Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–15; Tosh, 2015, hlm. 200–215).

   Para kritikus berargumen bahwa penolakan postmodern terhadap "narasi besar" dan "sejarah total" telah menciptakan suatu kekosongan yang justru diisi oleh narasi-narasi populis, nasionalis, atau fundamentalis yang menyederhanakan kompleksitas sejarah demi agenda-agenda politis. Ketika para sejarawan profesional menarik diri dari tugas menulis sejarah untuk publik yang lebih luas—karena khawatir akan "esensialisme," "reifikasi," atau "metanarasi"—mereka menyerahkan medan kepada para demagog dan ideolog yang tidak memiliki keraguan-keraguan epistemologis semacam itu. Dengan demikian, skeptisisme postmodern, yang dimaksudkan untuk membebaskan, secara ironis dapat berkontribusi pada kebangkitan kekuatan-kekuatan anti-demokratis dan anti-intelektual (Evans, 1997, hlm. 220–253; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 270–290).

Refleksi: Kritik-kritik yang telah diuraikan di atas menunjukkan bahwa historiografi postmodern, sebagaimana historiografi modern yang dikritiknya, adalah tradisi yang kompleks dengan capaian-capaian dan keterbatasan-keterbatasannya sendiri. Ia telah memberikan kontribusi yang tak ternilai dalam membuat para sejarawan lebih sadar akan dimensi-dimensi naratif, retoris, dan politis dari pekerjaan mereka, lebih peka terhadap eksklusi-eksklusi dan marjinalisasi-marjinalisasi yang tersembunyi dalam narasi-narasi yang tampak netral, dan lebih

rendah hati tentang klaim-klaim kebenaran mereka. Namun, ia juga membawa risiko-risiko yang serius: relativisme yang melumpuhkan, pengabaian terhadap realitas material dan pengalaman, dan pelemahan kapasitas disiplin sejarah untuk berkontribusi pada perdebatan-perdebatan publik yang penting.

Bagi studi historiografi pendidikan Islam, pelajaran dari perdebatan ini adalah bahwa kita perlu mengembangkan suatu posisi yang seimbang dan reflektif—suatu posisi yang memanfaatkan wawasan-wawasan postmodern tentang narativitas, diskursus, dan kekuasaan, tanpa menyerah pada skeptisisme radikal yang menolak kemungkinan pengetahuan sejarah yang sahih. Kita perlu menulis sejarah pendidikan Islam yang sadar akan dimensi-dimensi konstruktif dari representasi, yang peka terhadap suara-suara yang dimarjinalkan, dan yang kritis terhadap narasi-narasi dominan—tetapi pada saat yang sama, kita perlu tetap percaya bahwa kita dapat membuat klaim-klaim yang bermakna dan bertanggung jawab tentang masa lalu, klaim-klaim yang didukung oleh bukti yang telah diverifikasi secara hati-hati dan penalaran yang transparan. Keseimbangan inilah—antara kerendahan hati epistemologis dan komitmen pada kebenaran, antara dekonstruksi dan rekonstruksi—yang merupakan warisan paling berharga dari perdebatan antara modernisme dan postmodernisme dalam historiografi. Dan keseimbangan inilah yang akan memandu kita dalam perjalanan intelektual yang akan kita tempuh dalam bab-bab selanjutnya dari buku ini.

PERTANYAAN KRITIS

1. Historiografi didefinisikan sebagai studi kritis tentang bagaimana sejarah ditulis, bukan sekadar penulisan sejarah itu sendiri. Bagaimana implikasi perbedaan etimologis antara *historia* (Yunani: penyelidikan berbasis kesaksian) dan *tārīkh* (Arab: penetapan waktu dan kronik) terhadap karakter metodologi verifikasi dalam masing-masing tradisi? Apakah perbedaan ini memengaruhi validitas klaim objektivitas di antara keduanya?
2. Tradisi historiografi klasik—dari Yunani hingga Kristen Abad Pertengahan—memiliki karakteristik yang sangat elitis, berfokus pada tokoh besar, dan bercorak didaktis-moral. Pada titik mana dan melalui mekanisme apa transisi menuju historiografi Islam berhasil mengatasi keterbatasan-keterbatasan ini, khususnya dalam pengembangan sistem kritik sumber (*isnād*) yang ketat?
3. Leopold von Ranke mendeklarasikan tugas sejarawan sebagai menunjukkan *wie es eigentlich gewesen* ("apa yang sebenarnya terjadi"). Mengingat kritik tajam dari Beard, Becker, dan White terhadap kemungkinan objektivitas, apakah imperatif metodologis Ranke ini masih dapat dipertahankan sebagai "cita-cita regulatif" dalam penelitian sejarah pendidikan Islam kontemporer, ataukah ia harus ditinggalkan sama sekali sebagai ilusi positivis?
4. Mazhab Annales, melalui konsep *longue durée* Fernand Braudel, secara radikal

menggeser fokus dari sejarah peristiwa (*histoire événementielle*) ke struktur geografis dan sosial yang bergerak lambat. Jika pendekatan ini diterapkan secara ketat pada sejarah pendidikan Islam, aspek-aspek apa yang paling mungkin terabaikan? Apakah pengalaman subjektif dan keputusan individual para aktor pendidikan—yang sering kali menjadi inti narasi Islam—dapat direduksi menjadi sekadar "riak di permukaan"?

5. *Linguistic Turn* berargumen bahwa bahasa bukanlah medium transparan untuk merepresentasikan realitas, melainkan sistem yang secara aktif membentuk makna. Bagaimana implikasi premis ini terhadap studi tentang konsep-konsep kunci dalam pendidikan Islam seperti *tarbiyah*, *ta'dīb*, dan *adab*? Apakah perubahan-perubahan dalam kosakata ini hanya mencerminkan perubahan sosial, ataukah ia justru menciptakan realitas pendidikan yang baru?
6. Hayden White mengklaim bahwa karya sejarah pada dasarnya adalah "struktur verbal dalam bentuk prosa naratif" yang tunduk pada aturan tropologis yang sama dengan fiksi. Jika narasi sejarah pendidikan Islam—misalnya narasi "kemunduran"—adalah hasil dari *emplotment* yang dipilih secara retoris, bagaimana kita dapat membedakan antara rekonstruksi sejarah yang valid secara akademis dan fabrikasi ideologis? Apakah batas antara fakta dan fiksi dalam sejarah benar-benar telah runtuh?
7. Dekonstruksi Derridean bertujuan untuk mengungkap kontradiksi internal dan hierarki tersembunyi dalam teks. Jika metode ini diterapkan pada sumber-sumber normatif seperti *Ādāb al-Mu'allimīn* karya Ibn Saḥnūn atau *Ta'līm al-Muta'allim* karya al-Zarnūjī, ketegangan dan aporia apa yang mungkin terungkap tentang relasi kuasa antara guru dan murid dalam tradisi Islam? Apakah dekonstruksi dapat dilakukan tanpa menghancurkan nilai-nilai etis yang ingin dipertahankan oleh teks tersebut?
8. Kritik terhadap historiografi postmodern sering kali menuduhnya mengarah pada relativisme radikal yang melucuti kemampuan untuk membuat penilaian etis atau politis. Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer yang bergulat dengan isu-isu seperti radikalisme dan kesetaraan gender, bagaimana sejarawan dapat memanfaatkan wawasan postmodern tentang narativitas dan kekuasaan tanpa jatuh ke dalam skeptisisme nihilistik yang menolak semua dasar untuk berpihak pada keadilan?
9. Historiografi digital menjanjikan demokratisasi akses ke sumber-sumber sejarah yang luar biasa, namun juga menciptakan "rezim visibilitas" baru yang berpotensi bias. Mengingat bahwa sebagian besar proyek digitalisasi manuskrip Islam diprakarsai dan didanai oleh institusi-institusi Barat, bagaimana kita dapat mengidentifikasi dan memitigasi risiko bahwa arsip digital akan melanggengkan narasi orientalisme dalam bentuk baru? Langkah-langkah dekolonial apa yang dapat diambil oleh para sarjana Muslim?

10. Setelah meninjau seluruh evolusi dari historiografi klasik, modern, hingga postmodern, sintesis elemen manakah yang paling kokoh untuk dijadikan kerangka metodologis bagi studi sejarah pendidikan Islam? Bagaimana kita dapat membangun sebuah pendekatan yang mempertahankan ketelitian empiris Rankean dan kesadaran struktural Annales, sambil tetap mengakui wawasan *Linguistic Turn* tentang naratifitas dan dimensi kekuasaan sebagaimana diungkapkan oleh Foucault dan Said?

REFERENSI

Agustinus. (1998). *The city of God against the pagans* (R. W. Dyson, Trans.). Cambridge University Press.

Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. W. W. Norton & Company.

Ayers, E. L. (1999). The pasts and futures of digital history. *History and Computing*, *11*(1–2), 1–10.

Barnes, T. D. (1981). *Constantine and Eusebius*. Harvard University Press.

Barthes, R. (1977). *Image music text* (S. Heath, Trans.). Fontana Press.

Beard, C. A. (1935). That noble dream. *The American Historical Review*, *41*(1), 74–87.

Becker, C. L. (1932). Everyman his own historian. *The American Historical Review*, *37*(2), 221–236.

Bede. (1990). *Ecclesiastical history of the English people* (L. Sherley-Price, Trans.). Penguin Classics.

Bentley, M. (1997). Introduction: Approaches to modernity. Dalam M. Bentley (Ed.), *Companion to historiography* (hlm. 1–20). Routledge.

Bloch, M. (1953). *The historian's craft* (P. Putnam, Trans.). Vintage Books.

Braudel, F. (1980). History and the social sciences: The *longue durée*. Dalam *On history* (S. Matthews, Trans., hlm. 25–54). University of Chicago Press.

Breisach, E. (2007). *Historiography: Ancient, medieval, and modern* (3rd ed.). University of Chicago Press.

Brown, P. (2000). *Augustine of Hippo: A biography* (Rev. ed.). University of California Press.

Burckhardt, J. (1990). *The civilization of the Renaissance in Italy* (S. G. C. Middlemore, Trans.). Penguin Classics.

Burke, P. (1990). *The French historical revolution: The Annales School, 1929–89*. Polity Press.

Burke, P. (2005). *History and social theory* (2nd ed.). Cornell University Press.

Carr, E. H. (1961). *What is history?*. Penguin Books.

Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.

Chartier, R. (1994). *The order of books: Readers, authors, and libraries in Europe between the fourteenth and eighteenth centuries* (L. G. Cochrane, Trans.). Stanford University Press.

Clark, E. A. (2004). *History, theory, text: Historians and the linguistic turn*. Harvard University Press.

Cohen, D. J., & Rosenzweig, R. (2006). *Digital history: A guide to gathering, preserving, and presenting the past on the web*. University of Pennsylvania Press.

Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford University Press.

Dallal, A. (2010). *Islam, science, and the challenge of history*. Yale University Press.

Darnton, R. (1990). *The kiss of Lamourette: Reflections in cultural history*. W. W. Norton & Company.

Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.

Eusebius. (1989). *The history of the church* (G. A. Williamson, Trans.). Penguin Classics.

Evans, R. J. (1997). *In defence of history*. Granta Books.

Febvre, L. (1982). *The problem of unbelief in the sixteenth century: The religion of Rabelais* (B. Gottlieb, Trans.). Harvard University Press.

Finley, M. I. (1965). Myth, memory, and history. *History and Theory*, *4*(3), 281–302.

Forara, C. W. (1983). *The nature of history in ancient Greece and Rome*. University of California Press.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.

Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.

Ginzburg, C. (1980). *The cheese and the worms: The cosmos of a sixteenth-century miller* (J. Tedeschi & A. Tedeschi, Trans.). Johns Hopkins University Press.

Gooch, G. P. (1913). *History and historians in the nineteenth century*. Longmans, Green, and Co.

Gutas, D. (1998). *Greek thought, Arabic culture: The Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and early 'Abbasid society*. Routledge.

Herodotus. (2008). *The histories* (R. Waterfield, Trans.). Oxford University Press.

Hobsbawm, E. J. (1997). *On history*. The New Press.

Huizinga, J. (1996). *The autumn of the Middle Ages* (R. J. Payton & U. Mammitzsch, Trans.). University of Chicago Press.

Ibn Khaldūn. (2015). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans., N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press.

Iggers, G. G. (2005). *Historiography in the twentieth century: From scientific objectivity to the postmodern challenge* (2nd ed.). Wesleyan University Press.

Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. Routledge.

Khalidi, T. (1994). *Arabic historical thought in the classical period*. Cambridge University Press.

Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Trans.). Columbia University Press.

Krieger, L. (1977). *Ranke: The meaning of history*. University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.

LaCapra, D. (1983). *Rethinking intellectual history: Texts, contexts, language*. Cornell University Press.

Livy. (1912). *The history of Rome* (Vol. 1, Rev. Canon Roberts, Trans.). J. M. Dent & Sons.

Lovejoy, A. O. (1936). *The great chain of being: A study of the history of an idea*. Harvard University Press.

Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.

Mahdi, M. (1964). *Ibn Khaldūn's philosophy of history: A study in the philosophic foundation of the science of culture*. University of Chicago Press.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

Marincola, J. (1997). *Authority and tradition in ancient historiography*. Cambridge University Press.

Marrou, H. I. (1956). *A history of education in antiquity* (G. Lamb, Trans.). Sheed and Ward.

Momigliano, A. (1978). Greek historiography. *History and Theory*, *17*(1), 1–28.

Momigliano, A. (1990). *The classical foundations of modern historiography*. University of California Press.

Munslow, A. (2007). *The new history*. Pearson Education.

Novick, P. (1988). *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*. Cambridge University Press.

Otto of Freising. (1928). *The two cities: A chronicle of universal history to the year 1146 A.D.* (C. C. Mierow, Trans.). Columbia University Press.

Polybius. (2010). *The histories* (R. Waterfield, Trans.). Oxford University Press.

Popkewitz, T. S. (1997). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, *26*(9), 18–29.

Robinson, C. F. (2003). *Islamic historiography*. Cambridge University Press.

Rosenzweig, R. (2011). *Clio wired: The future of the past in the digital age*. Columbia University Press.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Scott, J. W. (1988). *Gender and the politics of history*. Columbia University Press.

Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*, *8*(1), 3–53.

Spiegel, G. M. (2005). *Practicing history: New directions in historical writing after the linguistic turn*. Routledge.

Syme, R. (1958). *Tacitus* (2 vols.). Oxford University Press.

Tacitus. (1996). *The annals of imperial Rome* (M. Grant, Trans.). Penguin Classics.

Thompson, E. P. (1963). *The making of the English working class*. Victor Gollancz.

Thucydides. (1972). *The Peloponnesian war* (R. Warner, Trans.). Penguin Classics.

Tosh, J. (2015). *The pursuit of history* (6th ed.). Routledge.

Toynbee, A. J. (1972). *A study of history* (Rev. and abridged ed., J. Caplan, Ed.). Oxford University Press.

Van Seters, J. (1983). *In search of history: Historiography in the ancient world and the origins of biblical history*. Yale University Press.

White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Ankersmit, F. R. (2001). *Historical representation*. Stanford University Press.

Berkhofer, R. F. (1995). *Beyond the great story: History as text and discourse*. Harvard University Press.

Bonnell, V. E., & Hunt, L. (Eds.). (1999). *Beyond the cultural turn: New directions in the study of society and culture*. University of California Press.

Burke, P. (2008). *What is cultural history?* (2nd ed.). Polity Press.

Danto, A. C. (1985). *Narration and knowledge*. Columbia University Press.

de Certeau, M. (1988). *The writing of history* (T. Conley, Trans.). Columbia University Press.

Eley, G. (2005). *A crooked line: From cultural history to the history of society*. University of Michigan Press.

Ginzburg, C. (2012). *Threads and traces: True false fictive* (A. C. Tedeschi & J. Tedeschi, Trans.). University of California Press.

Hughes-Warrington, M. (2008). *Fifty key thinkers on history* (2nd ed.). Routledge.

Iggers, G. G., Wang, Q. E., & Mukherjee, S. (2008). *A global history of modern historiography*. Pearson Education.

Jenkins, K. (Ed.). (1997). *The postmodern history reader*. Routledge.

Kelley, D. R. (1998). *Faces of history: Historical inquiry from Herodotus to Herder*. Yale University Press.

Kramer, L., & Maza, S. (Eds.). (2002). *A companion to Western historical thought*. Blackwell Publishers.

LaCapra, D. (2004). *History in transit: Experience, identity, critical theory*. Cornell University Press.

Megill, A. (2007). *Historical knowledge, historical error: A contemporary guide to practice*. University of Chicago Press.

Partner, N. (2008). The linguistic turn. Dalam A. Tucker (Ed.), *A companion to the philosophy of history and historiography* (hlm. 129–140). Blackwell Publishers.

Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting* (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). University of Chicago Press.

Roberts, G. (Ed.). (2001). *The history and narrative reader*. Routledge.

Spiegel, G. M. (1997). *The past as text: The theory and practice of medieval historiography*. Johns Hopkins University Press.

White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation*. Johns Hopkins University Press.

White, H. (2014). *The practical past*. Northwestern University Press.

Zagorin, P. (1999). History, the referent, and narrative: Reflections on postmodernism now. *History and Theory*, *38*(1), 1–24

Halaman Ini Sengaja Dikosongkan.

HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN

PENGERTIAN HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN

SETELAH menelusuri secara komprehensif hakikat historiografi—dari akar etimologisnya, evolusinya dalam tradisi klasik, transformasinya dalam modernitas, hingga dekonstruksi postmodern—kita kini memasuki suatu ranah yang lebih spesifik namun tidak kalah fundamental: historiografi pendidikan. Jika historiografi secara umum adalah studi kritis tentang bagaimana sejarah ditulis, maka historiografi pendidikan adalah penerapan perspektif kritis tersebut secara sistematis pada domain pendidikan. Ia merupakan cabang yang secara khusus menyelidiki bagaimana para sejarawan—dan juga para pendidik, pembuat kebijakan, dan pemikir—telah merekonstruksi, menafsirkan, dan merepresentasikan masa lalu pendidikan. Untuk memahami definisi ini secara mendalam, kita perlu membedahnya dari tiga sisi yang saling terkait: definisi konseptualnya, perbedaannya dengan sejarah pendidikan, dan posisinya sebagai sebuah cabang ilmu.

A. Definisi Historiografi Pendidikan

Secara konseptual, historiografi pendidikan dapat didefinisikan sebagai studi kritis mengenai perkembangan, metodologi, asumsi epistemologis, orientasi ideologis, dan konteks sosio-kultural yang membentuk penulisan sejarah pendidikan (Cohen, 1976, hlm. 7–10; Herbst, 1999, hlm. 320–325). Definisi ini melampaui sekadar pengertian "sejarah dari sejarah pendidikan" (*the history of the history of education*) yang bersifat kronologis-deskriptif. Ia menuntut suatu analisis orde kedua (*second-order analysis*): jika seorang sejarawan pendidikan menulis tentang bagaimana sistem madrasah berkembang pada abad ke-11, maka seorang historiografer pendidikan akan menulis tentang *bagaimana* dan *mengapa* sejarawan itu menulis sedemikian rupa. Ia akan mempertanyakan: Sumber apa yang digunakan dan mengapa sumber itu dipilih? Kerangka teoretis apa yang membimbing interpretasinya? Asumsi-asumsi ideologis apa yang tersembunyi di balik narasinya? Bagaimana konteks sosial, politik, dan intelektual pada masa sejarawan itu hidup membentuk cara pandangnya terhadap masa lalu pendidikan? (McCulloch, 2003, hlm. 295–289; Popkewitz, 1997, hlm. 140–132).

Dengan demikian, historiografi pendidikan bukanlah sekadar kompilasi kronologis dari buku-buku atau artikel-artikel yang pernah ditulis tentang sejarah

pendidikan. Ia adalah sebuah disiplin kritis yang menjadikan produk-produk historiografis itu sendiri sebagai objek analisis. Ia menyelidiki "dapur" para sejarawan pendidikan, membongkar proses seleksi, interpretasi, dan narativisasi yang—sering kali secara tak sadar—membentuk citra kita tentang masa lalu pendidikan. Dalam kerangka ini, historiografi pendidikan berfungsi sebagai "kesadaran diri" (*self-consciousness*) dari sejarah pendidikan sebagai sebuah disiplin: ia adalah momen reflektif di mana sejarah pendidikan mempertanyakan fondasi-fondasinya sendiri, mengakui keterbatasan-keterbatasannya, dan membuka diri terhadap revisi dan pembaruan (Richardson, 1999, hlm. 15–22).

B. Perbedaan Sejarah Pendidikan dan Historiografi Pendidikan

Dalam diskursus akademik, istilah "sejarah pendidikan" dan "historiografi pendidikan" sering kali digunakan secara tumpang tindih, seolah-olah keduanya sinonim. Kekeliruan ini bukan sekadar persoalan semantik; ia berpotensi mengaburkan perbedaan fundamental antara dua aktivitas intelektual yang berbeda, baik dari segi objek, tujuan, maupun metode. Memahami perbedaan ini adalah prasyarat esensial bagi siapa pun yang ingin terlibat secara serius dalam studi sejarah pendidikan, karena ia menentukan jenis pertanyaan yang diajukan, jenis sumber yang digunakan, dan jenis pengetahuan yang dihasilkan. Secara esensial, perbedaan antara keduanya dapat diringkas dalam sebuah aksioma sederhana: *sejarah pendidikan menulis tentang masa lalu pendidikan; historiografi pendidikan menulis tentang bagaimana masa lalu pendidikan itu ditulis* (McCulloch, 2003, hlm. 290; Richardson, 1999, hlm. 15).

1. Perbedaan Objek

   Perbedaan paling fundamental terletak pada objek kajian masing-masing. Objek material dari sejarah pendidikan adalah *res gestae*—peristiwa, tindakan, pemikiran, institusi, dan praktik pendidikan yang benar-benar terjadi atau eksis dalam ruang dan waktu tertentu di masa lalu. Ketika seorang peneliti mengkaji bagaimana Rasulullah SAW mendirikan *Suffah* sebagai ruang pembelajaran bagi para sahabat, bagaimana Nizam al-Mulk mendirikan jaringan madrasah Nizamiyah pada abad ke11-, atau bagaimana Ki Hajar Dewantara merumuskan konsep Taman Siswa pada awal abad ke20-, ia sedang bergulat dengan objek-objek yang secara ontologis pernah eksis. Tugas sejarawan pendidikan adalah untuk mendekati, merekonstruksi, dan menjelaskan realitas masa lalu ini melalui jejak-jejak yang ditinggalkannya. Fokus analisisnya mengarah langsung ke masa lalu, berusaha menembus tabir waktu untuk menjawab pertanyaan: *apa yang sebenarnya terjadi?* (wie es eigentlich gewesen, dalam idiom Rankean) (Urban, 2010, hlm. 5–1; Rury, 2006, hlm. 3–1).

   Objek material dari historiografi pendidikan sama sekali berbeda. Ia bukanlah peristiwa pendidikan di masa lalu, melainkan karya-karya yang

telah ditulis tentang peristiwa tersebut. Ia bergerak pada tataran "orde kedua" (*second-order*). Jika George Makdisi menulis *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (1981), maka buku itu adalah sebuah karya sejarah pendidikan. Tetapi, ketika seorang peneliti lain mengkaji buku Makdisi tersebut—menganalisis tesisnya tentang asal-usul universitas, mengidentifikasi sumber-sumber yang ia gunakan, mengungkap asumsinya tentang hubungan antara Islam dan Barat, dan menempatkannya dalam konteks perdebatan orientalisme pada masanya—maka peneliti itu sedang melakukan historiografi pendidikan. Objeknya bukan lagi madrasah Nizamiyah itu sendiri, melainkan *representasi* Makdisi tentang madrasah Nizamiyah (Makdisi, 1981). Dengan demikian, historiografi pendidikan mengalihkan pandangannya dari masa lalu ke *cara pandang tentang masa lalu*. Ia tidak bertanya "apakah yang terjadi di madrasah?" melainkan "bagaimana para sejarawan telah menggambarkan apa yang terjadi di madrasah, dan mengapa mereka menggambarkannya dengan cara itu?" (Popkewitz, 1997, hlm. 132–135; Herbst, 1999, hlm. 315–317).

2. Perbedaan Fokus

Karena perbedaan objek ini, fokus analitis keduanya juga berbeda secara signifikan. Sejarah pendidikan, dalam upayanya merekonstruksi masa lalu, berfokus pada **penyusunan narasi** yang koheren berdasarkan bukti-bukti yang tersedia. Sejarawan pendidikan mengumpulkan fragmen-fragmen—dokumen, artefak, kesaksian—dan merangkainya menjadi sebuah cerita yang bermakna. Narasi ini bisa berupa kronik linear, analisis tematik, atau eksplanasi kausal. Tujuannya adalah untuk memberikan gambaran yang seakurat mungkin tentang suatu aspek dari masa lalu pendidikan, menjawab pertanyaan-pertanyaan seperti: *Apa yang terjadi? Mengapa hal itu terjadi? Bagaimana hal itu berubah dari waktu ke waktu?* (Tosh, 2015, hlm. 145–140; Evans, 1997, hlm. 70–65).

Historiografi pendidikan, sebaliknya, berfokus pada **analisis meta-narasi**. Ia tidak sekadar membaca narasi yang dihasilkan oleh sejarawan pendidikan; ia "membaca di balik" narasi tersebut. Fokusnya adalah pada asumsi-asumsi yang tidak diucapkan (*tacit assumptions*), kerangka teoretis yang diadopsi (sering kali tanpa kesadaran penuh), strategi retoris yang digunakan, dan kepentingan-kepentingan ideologis yang mungkin membentuk narasi itu. Sebagai contoh, seorang historiografer pendidikan yang mengkaji literatur tentang pendidikan Islam di Asia Tenggara mungkin akan menemukan bahwa narasi-narasi awal abad ke-20 sangat dipengaruhi oleh perspektif kolonial yang melihat pesantren sebagai institusi yang "terbelakang" dan "tidak teratur", sementara narasi-narasi pasca-kemerdekaan cenderung meromantisasi pesantren sebagai benteng identitas Islam pribumi. Historiografer tidak bertanya, "Apakah pesantren benar-benar terbelakang?"

melainkan, "Mengapa dan dalam kondisi apa citra 'keterbelakangan' itu diproduksi dan disirkulasikan? Apa fungsi ideologis dari narasi romantisasi pasca-kemerdekaan?" (Steedman, 2001, hlm. 80–90; Cunningham, 1989, hlm. 365–370).

3. Perbedaan Pertanyaan Kunci

Perbedaan fundamental ini melahirkan dua set pertanyaan yang sama sekali berbeda. Pertanyaan-pertanyaan panduan untuk sejarah pendidikan bersifat langsung dan mengarah pada substansi masa lalu:

- Lembaga-lembaga pendidikan apa yang eksis pada periode tertentu?
- Siapa tokoh-tokoh kunci dalam perkembangan pemikiran pendidikan?
- Apa isi kurikulum yang diajarkan di madrasah-madrasah klasik?
- Bagaimana metode pembelajaran berubah dari masa ke masa?
- Bagaimana kebijakan kolonial memengaruhi sistem pendidikan pribumi?
- Bagaimana respons komunitas Muslim terhadap modernisasi pendidikan?

Pertanyaan-pertanyaan ini, meskipun memerlukan ketajaman analitis, pada dasarnya bertujuan untuk mengekstrak informasi dari sumber-sumber dan menyusunnya menjadi pengetahuan baru tentang masa lalu (Rury, 2006, hlm. 4–8).

Pertanyaan-pertanyaan panduan untuk historiografi pendidikan bersifat reflektif dan mengarah pada cara pengetahuan itu sendiri diproduksi:

- Tradisi historiografis apa (Whig, Marxis, feminis, poskolonial, revivalis) yang mendominasi penulisan sejarah pendidikan Islam, dan bagaimana tradisi tersebut membentuk narasinya?
- Bagaimana George Makdisi menggunakan konsep "kolegium" untuk memahami madrasah, dan apa implikasi dari penggunaan kerangka komparatif Barat-sentris ini?
- Mengapa periode tertentu (misalnya, "zaman keemasan" Abbasiyah) mendapat perhatian yang begitu besar dalam historiografi, sementara periode lain (misalnya, pendidikan Islam pasca-abad ke-15) relatif diabaikan? Asumsi apa tentang "kemajuan" dan "kemunduran" yang bekerja di sini?
- Bagaimana posisi sosial, afiliasi politik, dan komitmen ideologis para sejarawan (baik orientalis maupun Muslim) memengaruhi interpretasi mereka terhadap sumber-sumber yang sama?
- Jenis bukti apa yang secara konsisten diprioritaskan (misalnya, teks-teks normatif seperti *Ādāb al-Muʿallimīn*) dan jenis bukti apa yang diabaikan (misalnya, catatan pengadilan tentang sengketa guru-murid), dan bagaimana pilihan ini membentuk gambaran kita tentang pendidikan Islam? (McCulloch, 2003, hlm. 291–294; Popkewitz, 1997, hlm. 138–142).

Dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan ini, historiografi pendidikan berfungsi sebagai "pengadilan" bagi disiplin sejarah pendidikan itu sendiri—

bukan untuk menghakimi benar atau salah, melainkan untuk menguji fondasi, mengungkap bias, dan mendorong akuntabilitas intelektual.

4. Ilustrasi Konkret

   Untuk memperjelas perbedaan ini, mari kita ambil sebuah contoh konkret: studi tentang Madrasah Nizamiyah. Seorang **sejarawan pendidikan** yang meneliti topik ini akan langsung berhadapan dengan sumber-sumber primer dari abad ke11- dan ke12-: kronik-kronik seperti *al-Kāmil fī al-Tārīkh* karya Ibn al-Athīr, karya-karya biografi seperti *Ṭabaqāt al-Syāfi'iyyah al-Kubrā* karya al-Subkī, dokumen-dokumen wakaf yang mendanai madrasah-madrasah tersebut, dan mungkin karya-karya para pengajarnya sendiri, seperti *al-Iqtisād fī al-I'tiqād* karya al-Ghazali yang mengajar di Nizamiyah Baghdad. Berdasarkan sumber-sumber ini, sejarawan akan berusaha merekonstruksi: Kapan dan di mana madrasah-madrasah ini didirikan? Siapa yang mendanainya dan mengapa? Apa kurikulumnya? Siapa guru dan muridnya? Bagaimana kehidupan akademik sehari-hari di dalamnya? (Makdisi, 1981, hlm. 30–20; al-Subkī, 1964, Jilid 4, hlm. 316–309).

   Seorang **historiografer pendidikan** yang mengkaji topik yang sama akan mengambil langkah mundur. Ia akan mengumpulkan bukan sumber-sumber abad ke11-, melainkan buku-buku dan artikel-artikel modern yang telah ditulis tentang Madrasah Nizamiyah. Ia akan mengamati bagaimana, misalnya, Ignaz Goldziher pada akhir abad ke19- menggambarkan Nizamiyah sebagai alat ortodoksi Sunni yang mencurigakan, sementara George Makdisi pada akhir abad ke20- melihatnya sebagai bukti vitalitas dan orisinalitas institusional Islam. Ia akan bertanya: Mengapa Goldziher menekankan dimensi politis dan sektarian, sementara Makdisi menekankan dimensi akademik dan legal? Sejauh mana lingkungan intelektual masing-masing—Orientalisme Austria-Hungaria bagi Goldziher, dan perjuangan melawan bias Orientalis di akademi Amerika bagi Makdisi—membentuk pertanyaan dan kesimpulan mereka? Apakah ada keterbatasan sumber yang serupa yang mereka hadapi? Bagaimana narasi tentang Nizamiyah berubah ketika para sejarawan mulai menggunakan dokumen-dokumen wakaf yang sebelumnya terabaikan? Analisis ini tidak akan menghasilkan fakta baru tentang Nizamiyah abad ke11-, tetapi akan menghasilkan pemahaman yang mendalam tentang *bagaimana pengetahuan kita* tentang Nizamiyah terbentuk, dinegosiasikan, dan ditransformasikan dari generasi ke generasi (Makdisi, 1981; Goldziher, 1981; Tibawi, 1972).

Penting untuk digarisbawahi bahwa perbedaan antara sejarah pendidikan dan historiografi pendidikan bukanlah perbedaan hierarkis yang menempatkan satu di atas yang lain. Keduanya adalah dua sisi dari mata uang yang sama, dua momen yang saling membutuhkan dalam siklus produksi pengetahuan. Sejarah pendidikan tanpa kesadaran historiografis akan menjadi naif—ia akan cenderung

mengulangi bias-bias lama, menerima otoritas narasi sebelumnya tanpa kritik, dan gagal menyadari bagaimana posisinya sendiri di masa kini membentuk rekonstruksinya tentang masa lalu. Sebaliknya, historiografi pendidikan tanpa keterlibatan dengan sejarah pendidikan akan menjadi hampa—ia akan menjadi latihan meta-teoretis yang steril, berbicara tentang wacana tanpa pernah menyentuh realitas yang diwacanakan.

Oleh karena itu, seorang peneliti yang matang dalam bidang ini harus mampu bergerak secara luwes di antara kedua mode ini. Ketika ia menulis disertasi tentang perkembangan pesantren di Jawa abad ke-19, ia beroperasi sebagai sejarawan pendidikan. Tetapi ketika ia menulis bab tinjauan pustaka yang secara kritis mengevaluasi karya-karya Karel Steenbrink, Zamakhsyari Dhofier, dan Martin van Bruinessen, mengidentifikasi perbedaan metodologi, asumsi teoretis, dan bias ideologis mereka, ia beroperasi sebagai historiografer pendidikan. Kemampuan untuk melakukan kedua hal ini—untuk membangun narasi sejarah yang ketat dan, pada saat yang sama, merefleksikan secara kritis proses pembangunan itu sendiri—adalah ciri dari kesarjanaan yang unggul dalam bidang ini. Dan dengan fondasi pemahaman yang kokoh tentang perbedaan ini, kita kini siap untuk melangkah ke pembahasan tentang bagaimana historiografi pendidikan telah melembaga sebagai sebuah cabang ilmu yang mandiri.

C. Historiografi Pendidikan sebagai Cabang Ilmu

Setelah memperjelas perbedaan fundamental antara sejarah pendidikan dan historiografi pendidikan, kita kini sampai pada suatu pertanyaan yang bersifat epistemologis dan institusional: apakah historiografi pendidikan merupakan sekadar sebuah "metode" atau "pendekatan" dalam penelitian sejarah pendidikan, ataukah ia telah mencapai status sebagai sebuah cabang ilmu (*branch of knowledge*) yang relatif mandiri? Pertanyaan ini bukan sekadar persoalan taksonomi akademik; ia menyangkut pengakuan terhadap identitas intelektual, legitimasi institusional, dan kapasitas generatif dari bidang ini untuk memproduksi pengetahuan baru secara otonom. Berdasarkan tinjauan terhadap evolusi historisnya, kompleksitas objek kajiannya, dan kematangan infrastruktur akademiknya, terdapat argumen yang kuat untuk menegaskan bahwa historiografi pendidikan telah berkembang menjadi sebuah sub-disiplin yang memiliki karakteristik, tradisi, dan problematikanya sendiri, yang membedakannya baik dari sejarah pendidikan pada umumnya maupun dari historiografi dalam pengertian generiknya (Herbst, 1999, hlm. 315–320; Depaepe, 2001, hlm. 11–20; McCulloch, 2003, hlm. 289–295).

1. Landasan Epistemologis

   Untuk memahami bagaimana historiografi pendidikan mencapai status sebagai cabang ilmu, kita perlu menelusuri secara singkat evolusi relasinya dengan disiplin-disiplin lain. Pada awalnya, apa yang kita sebut sebagai

"historiografi pendidikan" hanyalah sebuah *ancilla*—sebuah ilmu bantu—bagi sejarah pendidikan. Fungsinya terbatas pada penyediaan tinjauan pustaka (*literature review*) yang bersifat deskriptif dan sering kali hagiografis, yang mendahului suatu penelitian sejarah. Dalam fase ini, para sejarawan pendidikan menulis tentang perkembangan studi di bidang mereka tanpa refleksi yang mendalam tentang fondasi-fondasi epistemologis dari aktivitas mereka sendiri. Mereka menceritakan siapa menulis apa dan kapan, tetapi jarang bertanya mengapa mereka menulisnya dengan cara demikian, atau apa asumsi-asumsi yang membentuk tulisan mereka (Cohen, 1976, hlm. 7–10; Cunningham, 1989, hlm. 365–370).

Transformasi fundamental mulai terjadi pada paruh kedua abad ke-20, didorong oleh tiga perkembangan besar yang saling terkait. *Pertama*, krisis internal dalam disiplin sejarah pendidikan itu sendiri. Pada tahun 1960-an dan 1970-an, bidang ini menghadapi kritik tajam karena dianggap terlalu parokial, terlalu deskriptif, dan secara intelektual mandek. Sejarawan seperti Bernard Bailyn (1960) dan Lawrence Cremin (1965) menyerukan redefinisi radikal terhadap sejarah pendidikan, mendesak agar ia keluar dari isolasi institusionalnya di sekolah-sekolah pendidikan (*schools of education*) dan membuka diri terhadap perkembangan-perkembangan dalam disiplin sejarah arus utama. Seruan ini secara tidak langsung mendorong refleksi historiografis, karena untuk mereformasi suatu disiplin, pertama-tama kita harus memahami bagaimana disiplin itu beroperasi (Bailyn, 1960, hlm. 3–15; Cremin, 1965, hlm. 42–50).

Kedua, pengaruh dari *linguistic turn*, pascastrukturalisme, dan teori kritis yang telah dibahas secara panjang lebar pada bagian sebelumnya. Pemikiran-pemikiran Hayden White, Michel Foucault, dan Jacques Derrida—dengan penekanan mereka pada dimensi naratif, diskursif, dan politis dari semua pengetahuan—memaksa para sejarawan pendidikan untuk mempertanyakan fondasi epistemologis disiplin mereka sendiri. Jika semua sejarah adalah konstruksi naratif yang dibentuk oleh tropologi dan ideologi, maka pertanyaan tentang *bagaimana* sejarah pendidikan ditulis menjadi sama pentingnya dengan pertanyaan tentang *apa* yang ditulis. Di bawah pengaruh ini, muncullah gelombang baru studi-studi yang tidak hanya menulis sejarah pendidikan, tetapi juga secara kritis membedah cara sejarah pendidikan ditulis, mengungkap bias-bias gender, ras, dan kelas yang tersembunyi, serta mendekonstruksi narasi-narasi besar seperti "kemajuan pendidikan" atau "demokratisasi sekolah" (Popkewitz, 1997, hlm. 140–132; Watts, 2009, hlm. 10–1).

Ketiga, perkembangan dalam sosiologi pengetahuan dan studi tentang profesionalisasi. Para peneliti mulai melihat komunitas sejarawan pendidikan itu sendiri sebagai objek studi sosiologis: bagaimana mereka terorganisasi,

bagaimana mereka menetapkan standar-standar keilmiahan, bagaimana mereka mendistribusikan penghargaan dan pengakuan, dan bagaimana dinamika internal ini memengaruhi jenis pengetahuan yang diproduksi. Perspektif ini membuka dimensi baru dalam historiografi pendidikan: ia tidak hanya mengkaji produk-produk intelektual, tetapi juga kondisi-kondisi sosial dan institusional yang memungkinkan produksi tersebut. Dengan demikian, historiografi pendidikan mulai mengembangkan suatu kesadaran diri yang radikal (*radical self-consciousness*): ia tidak hanya mempertanyakan bagaimana orang lain menulis sejarah, tetapi juga merefleksikan bagaimana dirinya sendiri beroperasi sebagai sebuah disiplin (Goodman & Grosvenor, 2009, hlm. 600–610; Herbst, 1999, hlm. 320–325).

2. Karakteristik yang Membedakan sebagai Cabang Ilmu

Berdasarkan evolusi di atas, kita dapat mengidentifikasi beberapa karakteristik yang secara kolektif menunjukkan bahwa historiografi pendidikan telah mencapai status sebagai sebuah cabang ilmu yang memiliki identitas tersendiri.

Pertama, historiografi pendidikan memiliki objek material yang spesifik dan terdefinisi dengan jelas. Objek ini bukanlah masa lalu pendidikan secara langsung—itu adalah domain sejarah pendidikan—melainkan korpus karya-karya yang telah ditulis tentang masa lalu pendidikan. Korpus ini sangat luas dan beragam, mencakup monograf-monograf akademik, artikel-artikel jurnal, buku-buku teks, disertasi doktoral, laporan-laporan kebijakan, narasi-narasi populer, kurikulum sejarah pendidikan, dan bahkan representasi-representasi visual dan digital. Masing-masing genre ini memiliki konvensi, audiens, dan fungsi sosialnya sendiri yang memerlukan analisis yang spesifik. Sejarawan pendidikan menggunakan sumber-sumber primer dari masa lalu; historiografer pendidikan menggunakan karya-karya sejarawan pendidikan sebagai "sumber primer"-nya (McCulloch, 2003, hlm. 290–295; Richardson, 1999, hlm. 15–22).

Kedua, historiografi pendidikan mengembangkan seperangkat pertanyaan riset yang khas yang tidak diajukan oleh sejarah pendidikan. Pertanyaan-pertanyaan ini bersifat orde kedua dan reflektif. Beberapa di antaranya meliputi: Tradisi-tradisi historiografis apa yang telah mendominasi penulisan sejarah pendidikan pada periode tertentu, dan mengapa? Bagaimana pergeseran paradigma dalam ilmu-ilmu sosial—dari Marxisme ke feminisme ke pascakolonialisme—memengaruhi cara sejarawan menulis tentang pendidikan? Bagaimana hubungan antara penulisan sejarah pendidikan dan kekuasaan—negara, agama, kelas sosial, gender—membentuk apa yang dianggap sebagai "kebenaran" tentang masa lalu pendidikan? Siapa yang memiliki otoritas untuk berbicara tentang sejarah pendidikan, dan suara siapa yang dimarjinalkan atau diabaikan? Bagaimana institusi-institusi pendidikan

(sekolah pendidikan, asosiasi profesional, penerbit) membentuk produksi dan sirkulasi pengetahuan sejarah pendidikan? Pertanyaan-pertanyaan ini bukanlah pertanyaan yang dapat dijawab dengan menggali lebih dalam ke arsip-arsip masa lalu; mereka memerlukan analisis terhadap produk-produk historiografis itu sendiri, dan sering kali memerlukan alat-alat dari sosiologi pengetahuan, analisis wacana, dan studi retorika (Popkewitz, 1997, hlm. 135–145; Watts, 2009, hlm. 5–15).

Ketiga, historiografi pendidikan telah mengembangkan metodologi yang khas dan semakin canggih. Metodologi ini mencakup, namun tidak terbatas pada: (a) analisis konten sistematis terhadap korpus literatur untuk mengidentifikasi tren, tema, dan kesenjangan; (b) analisis wacana kritis (*critical discourse analysis*) untuk mengungkap bagaimana bahasa dan retorika dalam teks-teks sejarah pendidikan membentuk dan dibentuk oleh relasi-relasi kekuasaan; (c) analisis bibliometrik dan analisis jaringan untuk memetakan hubungan-hubungan intelektual dan pola-pola sitasi di antara para sejarawan pendidikan; (d) studi-studi kelembagaan tentang bagaimana departemen-departemen, jurnal-jurnal, dan konferensi-konferensi membentuk ortodoksi dan heterodoksi dalam disiplin; (e) pendekatan auto-etnografis dan reflektif, di mana sejarawan pendidikan meneliti praktik mereka sendiri secara kritis. Keragaman metodologis ini menunjukkan bahwa historiografi pendidikan bukanlah sekadar "tambahan" bagi sejarah pendidikan, melainkan sebuah area investigasi dengan perangkat analitisnya sendiri (Goodman & Grosvenor, 2009, hlm. 605–615; Fuchs, 2007, hlm. 185–195).

Keempat, historiografi pendidikan telah membangun infrastruktur kelembagaan yang mendukung identitasnya sebagai sub-disiplin. Jurnal-jurnal internasional terkemuka seperti *History of Education*, *History of Education Quarterly*, dan *Paedagogica Historica* secara reguler menerbitkan artikel-artikel yang secara eksplisit bersifat historiografis—bukan hanya artikel yang menceritakan sejarah pendidikan, tetapi artikel yang menganalisis bagaimana sejarah pendidikan telah ditulis. Asosiasi-asosiasi profesional seperti International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) dan History of Education Society (HES) memiliki kelompok-kelompok kerja, panel-panel konferensi, dan publikasi-publikasi yang secara khusus membahas isu-isu historiografis. Buku-buku pegangan (*handbooks*) dan *reader* tentang teori dan metode dalam sejarah pendidikan, yang memberikan perhatian besar pada pertanyaan-pertanyaan historiografis, telah diterbitkan dan menjadi referensi standar dalam pelatihan para peneliti baru. Semua ini menunjukkan bahwa historiografi pendidikan bukan lagi aktivitas sporadis yang dilakukan oleh individu-individu yang terisolasi, melainkan suatu area investigasi yang dilembagakan, dengan mekanisme-mekanisme untuk reproduksi, evaluasi, dan pengembangan dirinya sendiri (McCulloch, 2003, hlm. 300–295; Herbst, 1999, hlm. 325–320).

Posisi dalam Peta Pengetahuan: Meskipun memiliki karakteristik-karakteristik yang membedakannya, penting untuk dicatat bahwa status historiografi pendidikan sebagai cabang ilmu bukanlah status yang terisolasi dan terpisah sepenuhnya. Sebaliknya, ia berada dalam posisi otonomi relatif dalam interdependensi (*relative autonomy within interdependence*) dengan disiplin-disiplin lain. Hubungannya dengan sejarah pendidikan bersifat simbiotik: historiografi pendidikan bergantung pada sejarah pendidikan untuk menyediakan "bahan mentah" yang menjadi objek analisisnya, sementara sejarah pendidikan bergantung pada historiografi pendidikan untuk menyediakan refleksi kritis yang mencegah kemandekan dan mendorong inovasi metodologis. Tanpa sejarah pendidikan, historiografi pendidikan akan kehilangan objeknya dan menjadi spekulasi kosong; tanpa historiografi pendidikan, sejarah pendidikan akan kehilangan kesadaran dirinya dan cenderung mengulangi bias-bias lama tanpa refleksi (Depaepe, 2001, hlm. 15–20; Cunningham, 1989, hlm. 370–375).

Demikian pula, historiografi pendidikan memiliki hubungan yang erat dengan historiografi umum, sosiologi pengetahuan, filsafat ilmu, dan studi kultural. Dari historiografi umum, ia meminjam kerangka-kerangka analitis untuk memahami perkembangan penulisan sejarah. Dari sosiologi pengetahuan, ia meminjam alat-alat untuk menganalisis hubungan antara produksi pengetahuan dan struktur-struktur sosial. Dari filsafat ilmu, ia meminjam pertanyaan-pertanyaan tentang objektivitas, kebenaran, dan validitas. Dari studi kultural, ia meminjam kepekaan terhadap representasi, identitas, dan kekuasaan. Interdisiplineritas ini bukanlah tanda kelemahan atau ketidakjelasan identitas; sebaliknya, ia adalah sumber kekuatan dan vitalitas. Historiografi pendidikan adalah sebuah "simpul" (*node*) dalam jaringan pengetahuan yang lebih luas, yang mampu menarik wawasan dari berbagai disiplin sambil memberikan kontribusi uniknya sendiri (Popkewitz, 1997, hlm. 140–145; Watts, 2009, hlm. 10–18).

Fungsi Vital: Puncak dari argumen bahwa historiografi pendidikan adalah sebuah cabang ilmu terletak pada fungsi yang dijalankannya. Ia bukan sekadar "pelengkap" atau "aksesori" bagi sejarah pendidikan; ia adalah kesadaran kritis (*critical conscience*) dari seluruh proyek sejarah pendidikan. Dalam setiap disiplin yang matang, harus ada mekanisme internal yang secara terus-menerus mempertanyakan asumsi-asumsi dasar, mengungkap bias-bias yang tidak disadari, mengevaluasi metode-metode yang digunakan, dan mengidentifikasi arah-arah baru yang menjanjikan. Dalam disiplin sejarah pendidikan, fungsi ini dijalankan oleh historiografi pendidikan. Tanpa fungsi ini, sebuah disiplin akan cenderung menjadi dogmatis, mengulangi ortodoksi-ortodoksi yang sudah mapan, dan kehilangan kapasitasnya untuk tumbuh dan beradaptasi (Richardson, 1999, hlm. 15–22; Herbst, 1999, hlm. 325–330).

Fungsi kritis ini beroperasi pada beberapa level. Pada level paling dasar, historiografi pendidikan menyediakan peta intelektual (*intellectual mapping*)

bagi para peneliti—terutama bagi para mahasiswa pascasarjana yang baru memasuki bidang ini—dengan mengidentifikasi karya-karya kunci, perdebatan-perdebatan utama, dan konsensus-konsensus yang berlaku. Pada level yang lebih dalam, ia melakukan diagnosis epistemologis dengan mengungkap asumsi-asumsi yang tidak dipertanyakan dan bias-bias sistemik yang mungkin telah membentuk pengetahuan yang dianggap mapan. Pada level yang paling radikal, ia berfungsi sebagai katalis transformasi dengan membuka ruang bagi pendekatan-pendekatan baru, menantang ortodoksi-ortodoksi yang menghambat, dan mendorong disiplin untuk terus-menerus memperbaharui dirinya (McCulloch, 2003, hlm. 305–300; Depaepe, 2001, hlm. 25–20).

Implikasi: Bagi studi pendidikan Islam, pengakuan terhadap historiografi pendidikan sebagai sebuah cabang ilmu memiliki implikasi yang sangat signifikan. Ia menuntut agar para sarjana yang terlibat dalam studi ini tidak hanya menjadi sejarawan pendidikan Islam—yang mampu merekonstruksi perkembangan *kuttāb*, madrasah, pesantren, dan universitas Islam—tetapi juga menjadi historiografer pendidikan Islam—yang mampu merefleksikan secara kritis bagaimana rekonstruksi itu dilakukan, oleh siapa, dengan kerangka apa, dan untuk kepentingan apa.

Dengan mengadopsi perspektif historiografis yang ketat, studi pendidikan Islam dapat menghindari beberapa jebakan yang selama ini mengancam. Jebakan pertama adalah romantisasi apologetik, yaitu kecenderungan untuk menulis sejarah pendidikan Islam sebagai kisah kejayaan yang tanpa cacat, yang berfungsi untuk membangkitkan kebanggaan tetapi mengorbankan akurasi dan kompleksitas. Jebakan kedua adalah narasi kemunduran (*decline narrative*) yang diwarisi dari orientalisme, yang melihat sejarah pendidikan Islam pasca-abad pertengahan sebagai periode stagnasi dan kemandekan yang panjang. Kedua jebakan ini adalah produk dari pilihan-pilihan historiografis tertentu—pilihan tentang periodisasi, tentang kriteria "kemajuan," tentang sumber yang digunakan dan yang diabaikan—yang hanya dapat diungkap dan dikritisi melalui analisis historiografis yang cermat (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10; Dallal, 2010, hlm. 1–15).

Lebih dari itu, dengan membangun tradisi historiografi pendidikan Islam yang kuat—yang diterbitkan dalam jurnal-jurnal, didiskusikan dalam konferensi-konferensi, dan diajarkan dalam program-program studi—para sarjana Muslim dan non-Muslim dapat bersama-sama mengembangkan suatu diskursus yang lebih sadar diri, lebih inklusif, dan lebih bertanggung jawab secara intelektual. Historiografi pendidikan Islam, dalam pengertian ini, bukan hanya alat untuk mengkritisi karya-karya masa lalu; ia adalah investasi untuk masa depan studi Islam itu sendiri, sebuah fondasi yang memungkinkan generasi peneliti berikutnya untuk membangun di atas tanah yang telah diuji dan dipetakan dengan cermat.

OBJEK KAJIAN HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN

Setelah menetapkan pengertian historiografi pendidikan, membedakannya dari sejarah pendidikan, dan menegaskan posisinya sebagai sebuah cabang ilmu yang mandiri, kita kini sampai pada pertanyaan yang sangat mendasar: apa sebenarnya yang dikaji oleh historiografi pendidikan? Pertanyaan ini tampak sederhana, tetapi jawabannya tidaklah sesederhana yang diduga. Historiografi pendidikan tidak mengkaji masa lalu pendidikan secara langsung—itu adalah domain sejarah pendidikan. Sebaliknya, ia mengkaji bagaimana masa lalu pendidikan itu ditulis, ditafsirkan, dan direpresentasikan oleh para sejarawan dari generasi ke generasi. Namun, representasi-representasi itu sendiri memiliki objek: ia berbicara tentang lembaga-lembaga pendidikan, tentang pemikiran para tokoh, tentang kurikulum dan sistem pembelajaran, tentang kebijakan-kebijakan, tentang tradisi akademik, dan tentang budaya pendidikan yang melingkupi semuanya. Objek-objek inilah—atau lebih tepatnya, narasi-narasi yang telah ditulis tentang objek-objek ini—yang menjadi fokus analisis historiografi pendidikan.

Mengidentifikasi objek kajian secara jelas adalah langkah krusial karena ia menentukan batas-batas dan arah dari seluruh usaha historiografis. Tanpa kejelasan objek, historiografi pendidikan akan menjadi medan yang terlalu luas dan tidak terfokus, atau sebaliknya, terlalu sempit dan kehilangan dimensi-dimensi penting dari realitas pendidikan. Lebih dari itu, setiap objek kajian memiliki karakteristik, problem, dan dinamikanya sendiri. Meneliti bagaimana para sejarawan telah menulis tentang lembaga pendidikan—katakanlah, madrasah atau pesantren—melibatkan pertanyaan-pertanyaan yang berbeda dari meneliti bagaimana mereka menulis tentang pemikiran pendidikan atau tentang kebijakan pendidikan. Masing-masing objek menuntut kepekaan metodologis yang spesifik, dan masing-masing membuka jendela yang berbeda ke dalam kompleksitas warisan pendidikan Islam.

Sub-bab ini akan memetakan delapan objek kajian utama historiografi pendidikan: lembaga pendidikan, pemikiran pendidikan, tokoh pendidikan, kurikulum, sistem pembelajaran, kebijakan pendidikan, tradisi akademik, dan budaya pendidikan. Untuk masing-masing objek, kita akan mengeksplorasi tidak hanya apa yang dicakupnya, tetapi juga bagaimana ia telah dikonstruksi secara berbeda oleh berbagai tradisi historiografis, problem-problem apa yang muncul dalam kajiannya, dan apa signifikansinya bagi pemahaman kita tentang pendidikan Islam. Perlu ditekankan sejak awal bahwa pembagian ini bersifat analitis, bukan ontologis; dalam realitas sejarah, semua objek ini saling terkait dan saling memengaruhi. Namun, untuk tujuan analisis yang tajam, memisahkannya secara konseptual adalah langkah yang niscaya. Dengan memahami spektrum objek kajian ini, kita akan memiliki peta yang lebih jelas tentang medan yang dijelajahi oleh historiografi pendidikan Islam—sebuah peta yang akan memandu kita dalam bab-bab selanjutnya.

A. Lembaga Pendidikan

Di antara sekian banyak objek yang menjadi fokus perhatian historiografi pendidikan, lembaga pendidikan menempati posisi yang paling sentral dan paling elementer. Jika pendidikan adalah proses transmisi, produksi, dan transformasi pengetahuan, maka lembaga pendidikan adalah wadah institusional di mana proses itu berlangsung secara terorganisasi, sistematis, dan berkesinambungan. Namun, dalam perspektif historiografi pendidikan, lembaga pendidikan bukanlah objek yang statis atau transparan. Ia tidak hadir begitu saja sebagai "fakta keras" yang menunggu untuk dideskripsikan. Sebaliknya, lembaga pendidikan adalah konstruksi yang dibentuk, dinegosiasikan, dan dipertentangkan melalui narasi-narasi sejarah yang ditulis oleh para sejarawan dari generasi ke generasi. Dengan demikian, mengkaji lembaga pendidikan sebagai objek historiografi pendidikan berarti mengkaji bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan, menafsirkan, dan memberi makna pada lembaga-lembaga tersebut—bukan sekadar mengkaji lembaga itu sendiri (Cunningham, 1989, hlm. 365–370; McCulloch, 2003, hlm. 290–295).

Untuk memahami bagaimana lembaga pendidikan menjadi objek kajian historiografi, kita perlu terlebih dahulu memetakan spektrum lembaga pendidikan yang telah eksis dalam lintasan sejarah peradaban manusia. Spektrum ini sangat luas dan beragam, mencerminkan kompleksitas cara masyarakat di berbagai zaman dan tempat mengorganisasikan transmisi pengetahuan. Dalam konteks peradaban Islam, misalnya, kita menemukan suatu ekosistem kelembagaan yang sangat kaya: *kuttāb* (sekolah dasar untuk belajar membaca dan menulis Al-Qur'an), *masjid* (yang sejak masa Nabi berfungsi ganda sebagai tempat ibadah dan pusat pembelajaran), *ḥalaqah* (lingkaran-lingkaran studi yang berlangsung di masjid-masjid), *madrasah* (institusi pendidikan tinggi yang mulai berkembang pada abad ke11- dengan kurikulum dan pendanaan yang lebih terstruktur), *ribāṭ* (pusat-pusat pendidikan sufi yang juga berfungsi sebagai benteng pertahanan), *khānqāh* (tempat tinggal dan pendidikan para sufi), *zāwiyah* (pusat pendidikan spiritual lokal), *bayt al-ḥikmah* (akademi dan pusat penerjemahan pada masa Abbasiyah), *observatorium* (pusat studi astronomi), *perpustakaan* (sebagai pusat preservasi dan transmisi teks), dan *jāmi'ah* (universitas seperti al-Qarawiyyīn dan al-Azhar). Masing-masing lembaga ini memiliki karakteristik, fungsi, dan dinamika historisnya sendiri, dan masing-masing telah menjadi subjek dari narasi-narasi historiografis yang berbeda-beda (Makdisi, 1981, hlm. 30–20; Berkey, 1992, hlm. 10–1).

Di luar dunia Islam, spektrum yang serupa dapat ditemukan: *academy* Plato dan *lyceum* Aristoteles di Yunani kuno, *ludus* dan *schola* di Romawi, sekolah-sekolah katedral dan monastik di Eropa abad pertengahan, universitas-universitas Bologna, Paris, dan Oxford yang menjadi model bagi pendidikan tinggi Barat, sekolah-sekolah umum (*common schools*) yang lahir dari gerakan reformasi abad

ke-19, hingga sistem sekolah massal abad ke-20 dan institusi-institusi pendidikan digital abad ke-21. Setiap lembaga ini tidak hanya merupakan fakta institusional, tetapi juga merupakan konstruksi historiografis yang telah ditulis, ditafsirkan, dan diperdebatkan oleh para sejarawan pendidikan dari berbagai tradisi dan perspektif (Rury, 2006, hlm. 1–15; Urban & Wagoner, 2009, hlm. 1–10).

Dalam kerangka historiografi pendidikan, pertanyaan yang diajukan bukanlah semata-mata "bagaimana lembaga X berkembang?"—itu adalah pertanyaan sejarah pendidikan. Pertanyaan historiografisnya adalah: "bagaimana para sejarawan telah menulis tentang perkembangan lembaga X?" dan "mengapa mereka menulisnya dengan cara demikian?" Ini berarti bahwa lembaga pendidikan, ketika menjadi objek kajian historiografi, diperlakukan bukan sebagai realitas yang stabil dan transparan, melainkan sebagai konstruksi yang dibentuk oleh pilihan-pilihan metodologis, kerangka teoretis, dan orientasi ideologis para sejarawan yang menulis tentangnya (Popkewitz, 1997, hlm. 132–140; Herbst, 1999, hlm. 315–320).

Ambillah contoh madrasah dalam sejarah Islam. Dalam narasi orientalis klasik abad ke-19 dan awal abad ke-20—sebagaimana direpresentasikan oleh tokoh-tokoh seperti Ignaz Goldziher—madrasah sering kali digambarkan sebagai institusi yang kaku, berorientasi pada hafalan, dan menjadi penyebab kemunduran intelektual Islam setelah periode kreatif awal. Narasi ini, yang sangat dipengaruhi oleh asumsi-asumsi tentang superioritas pendidikan Barat dan dikotomi antara "akal" dan "tradisi," telah lama mendominasi literatur tentang pendidikan Islam (Goldziher, 1981). George Makdisi, dalam *The Rise of Colleges* (1981), secara fundamental menantang narasi ini dengan menunjukkan bahwa madrasah adalah institusi yang dinamis dan inovatif, yang meletakkan dasar-dasar bagi sistem kolese di universitas-universitas Barat abad pertengahan. Namun, pendekatan Makdisi sendiri bukannya tanpa kritik: beberapa sarjana berpendapat bahwa ia terlalu bersemangat dalam membangun klaim "pengaruh" Islam terhadap Barat, dan dalam prosesnya mungkin telah mengabaikan perbedaan-perbedaan kontekstual yang signifikan antara madrasah dan kolese (Makdisi, 1981; Tibawi, 1972).

Lebih lanjut, para sarjana kontemporer seperti Michael Chamberlain (1994) dan Jonathan Berkey (1992) telah menggeser fokus dari pertanyaan tentang "asal-usul" dan "pengaruh"—yang mendominasi perdebatan antara orientalis dan apologis—menuju analisis yang lebih kompleks tentang bagaimana madrasah berfungsi sebagai arena kontestasi sosial dan kultural. Chamberlain, dalam *Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus* (1994), menunjukkan bahwa madrasah bukan hanya tempat transmisi pengetahuan, tetapi juga arena di mana status sosial, otoritas keagamaan, dan kekuasaan politik dinegosiasikan dan dipertentangkan. Pergeseran dari satu narasi ke narasi lainnya ini bukanlah sekadar "kemajuan" dalam pengetahuan kita tentang madrasah; ia adalah

perubahan dalam kerangka historiografis yang membentuk apa yang dianggap sebagai pertanyaan yang relevan, bukti yang sah, dan jawaban yang memuaskan (Chamberlain, 1994, hlm. 15–1; Berkey, 1992, hlm. 20–10).

Tema-Tema Sentral: Ketika lembaga pendidikan dijadikan objek kajian historiografi, beberapa tema sentral secara konsisten muncul. Tema-tema ini berfungsi sebagai lensa analitis yang memungkinkan para historiografer untuk membedah dan mengkritisi narasi-narasi yang ada.

Pertama, tema asal-usul dan difusi. Banyak narasi sejarah lembaga pendidikan berfokus pada pertanyaan tentang "dari mana lembaga ini berasal?" dan "bagaimana ia menyebar?" Historiografer pendidikan mengkaji bagaimana narasi-narasi asal-usul ini dikonstruksi. Misalnya, dalam konteks universitas, terdapat perdebatan panjang antara mereka yang menelusuri asal-usul universitas ke Eropa abad pertengahan (Bologna, Paris), mereka yang melihat akar-akarnya dalam madrasah Islam, dan mereka yang menelusurinya lebih jauh ke akademi Yunani kuno. Masing-masing narasi asal-usul ini memiliki implikasi ideologis yang berbeda: narasi Eropa-sentris menegaskan keunikan dan superioritas peradaban Barat; narasi yang menekankan pengaruh Islam mendekonstruksi klaim tersebut; sementara narasi yang kembali ke Yunani menekankan kontinuitas peradaban Mediterania. Historiografer tidak bertanya "mana yang benar?" melainkan "bagaimana dan mengapa masing-masing narasi ini dibangun, dan apa fungsi ideologisnya?" (Makdisi, 1981; Rüegg, 1992, hlm. 1–30; Lowe, 2000, hlm. 1–15).

Kedua, tema pendanaan dan patronase. Lembaga pendidikan tidak eksis dalam ruang hampa ekonomi; mereka memerlukan sumber daya untuk beroperasi. Dalam historiografi pendidikan Islam, misalnya, peran wakaf (*waqf*) sebagai mekanisme pendanaan madrasah telah menjadi subjek kajian yang signifikan. Namun, para historiografer menunjukkan bahwa narasi tentang wakaf sering kali dipengaruhi oleh asumsi-asumsi modern tentang "otonomi" dan "kebebasan akademik." Beberapa narasi merayakan wakaf sebagai mekanisme yang membebaskan lembaga pendidikan dari kontrol negara; yang lain mengkritiknya sebagai alat kontrol tidak langsung yang mengikat lembaga pada kepentingan para patron. Historiografer mengkaji bagaimana asumsi-asumsi ini membentuk interpretasi tentang hubungan antara pendanaan dan otonomi intelektual (Makdisi, 1981, hlm. 100–120; Berkey, 1992, hlm. 128–150).

Ketiga, tema relasi dengan kekuasaan. Hampir semua lembaga pendidikan memiliki hubungan yang kompleks dengan kekuasaan politik dan agama. Sejarawan pendidikan telah menulis tentang bagaimana negara menggunakan sekolah untuk membentuk warga negara yang loyal, bagaimana gereja menggunakan seminari untuk mereproduksi ortodoksi, atau bagaimana rezim-rezim totaliter menggunakan pendidikan sebagai alat indoktrinasi.

Historiografer pendidikan mengkaji bagaimana narasi-narasi ini dikonstruksi: apakah lembaga pendidikan digambarkan sebagai korban pasif dari kekuasaan, sebagai mitra yang bernegosiasi, atau sebagai agen yang aktif membentuk kekuasaan? Bagaimana periodisasi sejarah politik (misalnya, "era kolonial," "era pasca-kemerdekaan") membentuk cara lembaga pendidikan dipelajari? (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 1–20; Gellner, 1983, hlm. 30–50).

Keempat, tema arsitektur dan ruang. Dalam beberapa dekade terakhir, di bawah pengaruh *spatial turn* dalam ilmu-ilmu sosial, para sejarawan semakin memperhatikan dimensi material dan spasial dari lembaga pendidikan. Bagaimana arsitektur madrasah—dengan *ḥalaqah*-nya yang melingkar, *īwān*-nya yang megah, dan sel-sel untuk tempat tinggal para murid—membentuk dan merefleksikan hierarki sosial dan epistemologis? Bagaimana desain ruang kelas modern—dengan bangku yang berbaris menghadap guru—mewujudkan asumsi-asumsi tertentu tentang otoritas dan pembelajaran? Historiografer mengkaji bagaimana perhatian pada ruang dan materialitas ini telah memperkaya atau menantang narasi-narasi yang hanya berfokus pada ide dan institusi (Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–15; Burke, 2008, hlm. 67–80).

Kelima, tema narasi nasional dan identitas. Di banyak negara, sejarah lembaga pendidikan telah ditulis sebagai bagian dari proyek pembentukan identitas nasional. Universitas, sekolah-sekolah elite, atau sistem pendidikan nasional sering kali dijadikan simbol kebanggaan dan keunggulan bangsa. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi nasionalistik ini dibangun: pahlawan-pahlawan apa yang dirayakan, peristiwa-peristiwa apa yang diperingati, dan "yang lain" (*the other*) apa yang dikonstruksi sebagai pembanding? Dalam konteks Indonesia, misalnya, bagaimana sejarah Taman Siswa ditulis sebagai bagian dari narasi perjuangan kemerdekaan, dan bagaimana narasi itu mungkin mengabaikan atau memarjinalkan kontribusi lembaga-lembaga pendidikan Islam lainnya? (Tsuchiya, 1987, hlm. 1–20; Reid, 2011, hlm. 1–15).

Pendekatan: Salah satu perkembangan penting dalam historiografi lembaga pendidikan adalah munculnya pendekatan komparatif dan transnasional. Alih-alih mempelajari lembaga-lembaga secara terisolasi dalam batas-batas negara-bangsa, para sejarawan semakin tertarik untuk melacak bagaimana model-model institusional berpindah, beradaptasi, dan bertransformasi melintasi batas-batas geografis, kultural, dan politik. Bagaimana model madrasah Nizamiyah menyebar dari Baghdad ke seluruh dunia Islam? Bagaimana model universitas riset Jerman abad ke-19 diadopsi di Amerika Serikat, Jepang, dan kemudian di berbagai belahan dunia? Bagaimana model pesantren Indonesia berinteraksi dengan model madrasah modern dari Timur Tengah dan model sekolah kolonial Belanda? Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang difusi dan adaptasi ini ditulis, dan bagaimana asumsi-asumsi tentang "pusat" dan "pinggiran," "modern" dan "tradisional," membentuknya (Schriewer, 2000,

hlm. 305–330; Werner & Zimmermann, 2006, hlm. 30–50).

Signifikansi: Bagi studi pendidikan Islam, menjadikan lembaga pendidikan sebagai objek kajian historiografi berarti melampaui pendekatan deskriptif yang sekadar mencatat kapan sebuah madrasah didirikan, siapa pendirinya, dan apa kurikulumnya. Ia berarti memasuki wilayah analitis yang lebih dalam: mengkaji bagaimana, mengapa, dan oleh siapa pengetahuan kita tentang madrasah, pesantren, al-Azhar, atau lembaga-lembaga lainnya diproduksi. Dengan melakukan ini, studi pendidikan Islam dapat mengidentifikasi bias-bias yang telah membentuk narasi-narasi yang ada—baik bias orientalis yang merendahkan, bias apologetis yang meromantisasi, maupun bias nasionalis yang memarjinalkan—dan membuka ruang bagi pendekatan-pendekatan baru yang lebih kompleks, lebih inklusif, dan lebih jujur secara intelektual.

Lebih dari itu, pendekatan historiografis terhadap lembaga pendidikan Islam dapat mengungkapkan dimensi-dimensi yang selama ini terabaikan. Bagaimana pengalaman para santri biasa—bukan hanya para ulama besar—dalam menghuni dan menghayati ruang-ruang pesantren? Bagaimana perempuan, meskipun sering kali tidak hadir dalam narasi-narasi resmi tentang madrasah, menemukan dan menciptakan ruang-ruang pembelajaran mereka sendiri? Bagaimana arsitektur dan tata ruang lembaga pendidikan Islam membentuk dan merefleksikan epistemologi dan hierarki sosial tertentu? Pertanyaan-pertanyaan ini, yang dilahirkan oleh kesadaran historiografis, memiliki potensi untuk secara fundamental memperkaya dan mentransformasi pemahaman kita tentang warisan pendidikan Islam. Inilah kekuatan dan janji dari historiografi pendidikan: ia tidak hanya mengkritisi narasi-narasi yang ada, tetapi juga membuka kemungkinan-kemungkinan baru untuk menulis narasi-narasi yang lebih kaya, lebih adil, dan lebih mendekati kompleksitas realitas sejarah yang sesungguhnya (Chamberlain, 1994, hlm. 1–15; Berkey, 1992, hlm. 160–180).

B. Pemikiran Pendidikan

Jika lembaga pendidikan merupakan wadah institusional tempat berlangsungnya proses transmisi ilmu, maka pemikiran pendidikan adalah jantung intelektual yang memberi arah, makna, dan justifikasi bagi praktik-praktik yang berlangsung di dalam wadah tersebut. Pemikiran pendidikan mencakup keseluruhan ide, konsep, teori, dan refleksi filosofis tentang hakikat pendidikan, tujuan-tujuannya, metode-metodenya, kurikulumnya, peran guru dan murid, serta hubungan antara pendidikan dengan masyarakat, negara, dan peradaban. Namun, dalam kerangka historiografi pendidikan, pemikiran pendidikan bukanlah sekadar objek yang transparan, seolah-olah ide-ide itu hadir begitu saja dan dapat diakses secara langsung oleh sejarawan. Sebagaimana lembaga pendidikan, pemikiran pendidikan adalah konstruksi yang dibentuk, dinegosiasikan, dan dipertentangkan melalui narasi-narasi yang ditulis oleh para sejarawan dari

generasi ke generasi. Dengan demikian, menjadikan pemikiran pendidikan sebagai objek kajian historiografi berarti mengkaji bagaimana para sejarawan telah membaca, menafsirkan, mengontekstualisasikan, dan merepresentasikan ide-ide para pemikir pendidikan—bukan sekadar mengkaji ide-ide itu sendiri (LaCapra, 1983, hlm. 23–30; Whatmore, 2016, hlm. 1–15; Kelley, 2002, hlm. 1–10).

Salah satu karakteristik paling menonjol dari pemikiran pendidikan sebagai objek historiografi adalah bahwa ia sangat rentan terhadap pluralitas dan kontestasi interpretasi. Sebuah teks yang ditulis oleh seorang pemikir pendidikan—katakanlah, risalah *Ayyuhā al-Walad* karya al-Ghazālī (w. 1111 M), *Muqaddimah* karya Ibn Khaldūn (w. 1406 M), atau *The Concept of Education in Islam* karya Syed Muhammad Naquib al-Attas (1980)—tidak memiliki makna tunggal yang stabil dan menunggu untuk "ditemukan" oleh sejarawan. Setiap generasi pembaca, setiap tradisi intelektual, dan setiap sejarawan dengan kerangka teoretisnya masing-masing, membaca teks-teks ini secara berbeda, menekankan aspek-aspek tertentu, mengabaikan aspek-aspek lain, dan menempatkannya dalam konteks yang mungkin tidak diantisipasi oleh penulis aslinya (Skinner, 1969, hlm. 53–3; Pocock, 2009, hlm. 40–20).

Historiografer pendidikan bertugas untuk memetakan, menganalisis, dan mengkritisi keragaman interpretasi ini. Ia tidak bertanya, "Apa sebenarnya yang dimaksud oleh al-Ghazālī dalam *Ayyuhā al-Walad*?"—itu adalah pertanyaan sejarah pemikiran. Sebaliknya, ia bertanya: "Bagaimana para sarjana dari abad ke-12 hingga abad ke-21 telah menafsirkan *Ayyuhā al-Walad*? Mengapa para orientalis abad ke-19 cenderung membacanya sebagai bukti kemunduran rasionalitas dalam Islam, sementara para sarjana Muslim kontemporer membacanya sebagai pedoman abadi untuk pendidikan spiritual? Bagaimana pergeseran dari pembacaan teologis ke pembacaan mistis ke pembacaan pedagogis terhadap karya al-Ghazālī mencerminkan perubahan-perubahan dalam iklim intelektual dan agenda-agenda ideologis masing-masing periode?" (Moosa, 2005, hlm. 1–30; Griffel, 2009, hlm. 1–15).

Untuk memahami bagaimana pemikiran pendidikan telah menjadi objek kajian historiografi, kita perlu terlebih dahulu memetakan kekayaan dan keragaman tradisi pemikiran pendidikan dalam peradaban Islam. Spektrum ini sangat luas, mencakup karya-karya dari berbagai genre, periode, dan orientasi intelektual. Beberapa contoh representatif mencakup: risalah-risalah *ādāb al-mu'allimīn* (etika guru) seperti *Ādāb al-Mu'allimīn* karya Ibn Saḥnūn (w. 870 M) yang merupakan salah satu karya paling awal tentang etika profesional guru dalam Islam; karya-karya filosofis seperti *al-Madīnah al-Fāḍilah* karya al-Fārābī (w. 950 M) yang mengaitkan pendidikan dengan konsepsi tentang negara ideal dan kebahagiaan (*sa'ādah*); ensiklopedia filosofis Ikhwān al-Ṣafā (abad ke-10 M) yang menawarkan visi pendidikan holistik yang mengintegrasikan ilmu-ilmu agama dan rasional; karya-karya etik seperti *Tahdhīb al-Akhlāq* karya Ibn Miskawayh (w.

1030 M) yang berfokus pada pembentukan karakter melalui pendidikan; karya-karya sufistik seperti *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* karya al-Ghazālī yang mengintegrasikan dimensi spiritual, etis, dan intelektual dalam konsepsi pendidikan; *Muqaddimah* karya Ibn Khaldūn yang menawarkan analisis sosiologis dan psikologis tentang proses belajar-mengajar; dan karya-karya kontemporer seperti *The Concept of Education in Islam* karya al-Attas (1980) yang merekonstruksi konsep *ta'dīb* sebagai inti pendidikan Islam, atau *Islamization of Knowledge* karya Ismail Raji al-Faruqi (1982) yang menawarkan paradigma integrasi ilmu (Günther, 2005, hlm. 20–1; al-Attas, 1980; al-Faruqi, 1982).

Masing-masing pemikir dan karya ini tidak hanya merupakan fakta intelektual yang ada di masa lalu; mereka adalah objek yang terus-menerus ditafsirkan ulang, diperdebatkan, dan direpresentasikan dalam narasi-narasi yang berbeda oleh para sejarawan dari berbagai tradisi. Historiografer pendidikan mengkaji bagaimana, misalnya, al-Ghazālī telah dikonstruksi sebagai "perusak filsafat" oleh orientalis seperti Ignaz Goldziher, sebagai "pembaru spiritual" oleh para sufi, sebagai "pembela ortodoksi Sunni" oleh para teolog, dan sebagai "pedagog visioner" oleh para ahli pendidikan modern. Masing-masing konstruksi ini adalah produk dari konteks, kepentingan, dan kerangka teoretis tertentu, dan masing-masing telah membentuk cara generasi-generasi berikutnya memahami warisan pemikiran pendidikan Islam (Moosa, 2005, hlm. 30–60; Griffel, 2009, hlm. 10–20).

Tema-Tema Sentral: Ketika pemikiran pendidikan dijadikan objek kajian historiografi, beberapa tema sentral secara konsisten muncul sebagai fokus analisis. Tema-tema ini berfungsi sebagai alat untuk membedah dan mengkritisi bagaimana narasi-narasi tentang sejarah pemikiran pendidikan dikonstruksi.

Pertama, tema kanonisasi dan pembentukan ortodoksi. Dalam setiap tradisi intelektual, pemikiran-pemikiran tertentu diangkat ke status kanonik—dianggap sebagai "klasik," "otoritatif," atau "esensial"—sementara yang lain dimarjinalkan, diabaikan, atau dilupakan. Historiografer pendidikan mengkaji proses kanonisasi ini: siapa yang memiliki kekuasaan untuk menentukan pemikir mana yang masuk ke dalam kanon? Kriteria apa yang digunakan? Kepentingan ideologis apa yang dilayani? Dalam konteks pendidikan Islam, mengapa karya-karya al-Ghazālī secara luas dimasukkan ke dalam kurikulum madrasah dan pesantren selama berabad-abad, sementara karya-karya filosofis Ikhwān al-Ṣafā atau risalah-risalah logika Ibn Rushd relatif terpinggirkan? Bagaimana narasi-narasi tentang "siapa yang penting" dalam sejarah pemikiran pendidikan Islam telah dibentuk oleh dinamika-dinamika kekuasaan, mazhab, dan politik? Pertanyaan-pertanyaan ini mengungkapkan bahwa kanon bukanlah sesuatu yang alamiah atau niscaya; ia adalah produk dari proses-proses historis yang dapat dan harus dianalisis secara kritis (Ahmed, 2016, hlm. 1–30; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10).

Kedua, tema anakronisme konseptual dan penerjemahan kultural. Ketika sejarawan modern membaca pemikir-pemikir masa lalu, mereka selalu melakukannya melalui lensa konseptual zamannya sendiri. Ada bahaya yang selalu mengintai: memproyeksikan kategori-kategori modern ke masa lalu yang tidak mengenalnya. Misalnya, ketika kita menyebut al-Fārābī atau Ibn Khaldūn sebagai "filsuf pendidikan" atau "sosiolog pendidikan," kita menggunakan label-label yang berasal dari tradisi Eropa abad ke-19 dan ke-20. Historiografer pendidikan mengkritisi praktik ini dengan bertanya: sejauh mana label-label ini membantu kita memahami pemikiran mereka, dan sejauh mana ia mendistorsinya? Apakah kita secara tidak sah memisahkan "pemikiran pendidikan" dari keseluruhan sistem metafisik, etis, dan epistemologis yang menjadi fondasinya? Bagaimana proses penerjemahan—baik literal (dari bahasa Arab ke bahasa Eropa) maupun kultural (dari kerangka Islam ke kerangka sekuler)—telah mengubah makna dan signifikansi dari konsep-konsep kunci seperti *'ilm*, *tarbiyah*, *ta'dīb*, atau *ḥikmah*? (Al-Attas, 1980, hlm. 1–30; Nasr, 1996, hlm. 1–20).

Ketiga, tema genealogi dan pengaruh intelektual. Banyak narasi sejarah pemikiran pendidikan disusun dalam bentuk genealogi: pemikir A memengaruhi pemikir B, yang kemudian memengaruhi pemikir C, dan seterusnya. Narasi-narasi ini sering kali membentuk "pohon keluarga" intelektual yang rapi, tetapi mungkin menyederhanakan kompleksitas historis yang sesungguhnya. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi pengaruh ini dikonstruksi: bukti apa yang digunakan untuk menetapkan "pengaruh"? Apakah adanya kemiripan ide sudah cukup, atau diperlukan bukti transmisi yang lebih konkret? Apakah narasi pengaruh ini cenderung linear dan satu arah, mengabaikan interaksi yang lebih kompleks dan timbal balik? Dalam konteks pemikiran pendidikan Islam, perdebatan tentang pengaruh pemikiran Yunani terhadap filsafat pendidikan Islam, atau pengaruh pemikiran al-Ghazālī terhadap pendidikan Kristen abad pertengahan, adalah contoh dari tema ini (Makdisi, 1990, hlm. 1–20; Gutas, 1998, hlm. 1–15).

Keempat, tema konteks polemik dan dimensi argumentatif. Sebagaimana ditekankan oleh Skinner (1969), setiap teks adalah intervensi dalam suatu perdebatan yang sedang berlangsung. Para pemikir pendidikan tidak menulis dalam ruang hampa; mereka menulis untuk membela, menyerang, memodifikasi, atau mendefinisikan ulang posisi-posisi tertentu. Historiografer pendidikan mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang pemikiran pendidikan sering kali mengabaikan dimensi polemik ini dan menyajikan ide-ide sebagai "sistem" yang koheren dan tertutup. Membaca *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* tanpa menyadari bahwa ia adalah serangan terhadap dominasi fiqh formalistik dan filsafat rasionalistik pada zamannya akan menghasilkan pemahaman yang timpang. Historiografer bertugas untuk mengembalikan teks-teks ke dalam konteks argumentatifnya, dan untuk mengkritisi narasi-narasi yang gagal melakukan hal ini (Skinner, 1969, hlm. 40–50; Griffel, 2009, hlm. 30–50).

Kelima, tema narasi revivalis dan romantisasi. Dalam konteks kebangkitan Islam modern, banyak sarjana Muslim telah menulis tentang pemikiran pendidikan Islam dengan agenda revivalis yang jelas: untuk menunjukkan bahwa Islam memiliki tradisi pemikiran pendidikan yang kaya dan unggul, dan bahwa pemikiran ini harus menjadi landasan bagi reformasi pendidikan kontemporer. Meskipun agenda ini dapat dimengerti dan memiliki nilai motivasional, historiografer pendidikan mengkritisi bagaimana ia dapat mengarah pada romantisasi dan penyederhanaan. Apakah narasi-narasi revivalis cenderung mengabaikan keragaman dan kontestasi internal dalam tradisi pemikiran pendidikan Islam? Apakah mereka memproyeksikan kembali ke masa lalu suatu "sistem pendidikan Islam" yang ideal dan terpadu yang mungkin tidak pernah eksis? Apakah mereka cenderung mengabaikan dimensi-dimensi historis yang tidak nyaman—seperti eksklusi perempuan, atau hubungan antara lembaga pendidikan dan kekuasaan politik yang represif? (Tibawi, 1972; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–20).

Pendekatan: Salah satu perkembangan paling signifikan dalam historiografi pemikiran pendidikan adalah adopsi pendekatan-pendekatan interdisipliner yang melampaui sejarah ide tradisional. Pendekatan-pendekatan ini mencakup, namun tidak terbatas pada: (a) pendekatan kontekstualis dari Mazhab Cambridge yang menekankan *speech acts* dan konteks argumentatif (Skinner, 1969); (b) analisis diskursus Foucaultian yang mengkaji bagaimana rezim-rezim kekuasaan/pengetahuan membentuk apa yang dapat dipikirkan dan dikatakan tentang pendidikan pada suatu zaman (Foucault, 1972); (c) sosiologi pengetahuan yang meneliti bagaimana posisi sosial dan institusional para pemikir membentuk pemikiran mereka (Bourdieu, 1984); (d) pendekatan *Begriffsgeschichte* (sejarah konseptual) yang dipelopori oleh Reinhart Koselleck, yang melacak perubahan-perubahan dalam kosakata dan semantik konsep-konsep kunci (Koselleck, 2004); (e) pendekatan komparatif dan transnasional yang melacak bagaimana ide-ide pendidikan berpindah, beradaptasi, dan bertransformasi melintasi batas-batas budaya dan geografis (Werner & Zimmermann, 2006). Masing-masing pendekatan ini menawarkan seperangkat alat analitis yang berbeda untuk membedah narasi-narasi tentang sejarah pemikiran pendidikan, dan historiografer yang canggih akan menggunakan kombinasi dari alat-alat ini secara eklektik dan kritis.

Signifikansi: Bagi studi pendidikan Islam, menjadikan pemikiran pendidikan sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat mendalam. Ia mengangkat studi ini dari level deskriptif—yang sekadar mengulangi apa yang dikatakan oleh al-Ghazālī, Ibn Khaldūn, atau al-Attas—ke level meta-analitis, di mana kita mempertanyakan bagaimana, mengapa, dan oleh siapa pemikiran mereka telah dibaca, ditafsirkan, dan digunakan. Dengan melakukan ini, para sarjana pendidikan Islam dapat menghindari jebakan untuk menerima secara

naif otoritas teks-teks klasik tanpa konteks kritisnya, atau sebaliknya, menolak tradisi pemikiran Islam secara keseluruhan berdasarkan pembacaan orientalis yang bias.

Lebih dari itu, historiografi pemikiran pendidikan Islam dapat membuka ruang bagi rekonstruksi yang lebih kaya dan lebih adil terhadap warisan intelektual Islam. Dengan mengungkap proses-proses kanonisasi dan marjinalisasi, ia dapat memulihkan suara-suara yang telah lama dibungkam—para pemikir perempuan, para pemikir dari wilayah-wilayah pinggiran, para pemikir yang mazhabnya kalah dalam kontestasi politik. Dengan mengkritisi anakronisme konseptual, ia dapat membantu kita untuk membaca teks-teks klasik dalam istilah-istilah mereka sendiri, sambil tetap menyadari bagaimana posisi kita di masa kini membentuk pembacaan kita. Dengan mendekonstruksi narasi-narasi revivalis yang romantis, ia dapat mendorong apresiasi yang lebih jujur dan lebih kompleks terhadap tradisi pemikiran pendidikan Islam—sebuah apresiasi yang mengakui baik keagungan maupun keterbatasannya, baik pencapaian maupun ketegangan internalnya (Ahmed, 2016, hlm. 1–30; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10). Inilah tugas dan tantangan yang dihadapi oleh historiografi pemikiran pendidikan Islam, dan inilah kontribusinya yang tak ternilai bagi upaya yang lebih luas untuk memahami dan merevitalisasi warisan pendidikan Islam di era kontemporer.

C. Tokoh Pendidikan

Jika pemikiran pendidikan adalah jantung intelektual yang memberi arah dan makna bagi praktik pendidikan, maka tokoh pendidikan adalah wajah manusiawi yang mewujudkan, menyebarkan, dan sering kali mentransformasikan pemikiran tersebut. Tokoh pendidikan—baik mereka yang berperan sebagai pendidik, pemikir, pembaru, administrator, maupun pendiri lembaga—adalah agen-agen historis yang tindakan dan gagasannya telah membentuk lanskap pendidikan sebagaimana kita kenal. Namun, dalam perspektif historiografi pendidikan, tokoh pendidikan bukanlah entitas yang transparan, seolah-olah kehidupan dan kontribusi mereka dapat diakses secara langsung dan direpresentasikan secara definitif. Sebaliknya, setiap tokoh adalah konstruksi historiografis: ia hadir kepada kita melalui narasi-narasi yang ditulis oleh para sejarawan, masing-masing dengan seleksi, interpretasi, dan agenda tertentu. Dengan demikian, menjadikan tokoh pendidikan sebagai objek kajian historiografi berarti mengkaji bagaimana para sejarawan telah merekonstruksi kehidupan, pemikiran, dan signifikansi tokoh-tokoh tersebut—bukan sekadar mengulangi atau merayakan biografi mereka (Cunningham, 1989, hlm. 368–372; McCulloch, 2003, hlm. 295–300).

Dalam ranah sejarah pendidikan, menulis tentang seorang tokoh biasanya berarti menyusun biografi intelektual atau biografi institusional: melacak kronologi kehidupannya, mengidentifikasi karya-karyanya, menganalisis

gagasan-gagasannya, dan menilai dampaknya terhadap perkembangan pendidikan. Biografi semacam ini, meskipun sangat berharga, sering kali ditulis dalam mode naratif yang cenderung merayakan (*celebratory*), seolah-olah sang tokoh adalah "pahlawan" yang kontribusinya tidak perlu dipertanyakan lagi. Historiografi pendidikan, sebaliknya, mengambil langkah mundur dari biografi semacam itu dan menjadikannya sebagai objek analisis. Pertanyaan yang diajukan bukanlah "Apa kontribusi Ki Hajar Dewantara bagi pendidikan nasional?" melainkan "Bagaimana para sejarawan dari generasi ke generasi telah menulis tentang Ki Hajar Dewantara? Citra apa yang mereka bangun? Aspek mana dari kehidupannya yang ditonjolkan, dan mana yang diabaikan? Kepentingan ideologis dan politis apa yang membentuk narasi-narasi tersebut?" (Popkewitz, 1997, hlm. 135–142; Herbst, 1999, hlm. 318–322).

Dengan demikian, tokoh pendidikan dalam perspektif historiografis bukanlah sekadar individu historis yang pernah hidup; ia adalah sebuah situs memori (*lieu de mémoire*), meminjam istilah Pierre Nora (1989)—sebuah lokus di mana ingatan kolektif, identitas kelompok, dan agenda-agenda kontemporer bertemu dan saling bernegosiasi. Setiap generasi menulis ulang biografi tokoh-tokohnya sesuai dengan kebutuhan, kecemasan, dan aspirasinya sendiri. Al-Ghazālī, Ibn Khaldūn, Muhammad Abduh, Ki Hajar Dewantara, Ahmad Dahlan, Hasyim Asy'ari, dan tokoh-tokoh lainnya tidak hanya hidup di masa lalu mereka; mereka "dihidupkan kembali" secara terus-menerus melalui tulisan-tulisan para sejarawan, masing-masing dengan versi yang berbeda tentang siapa mereka, apa yang mereka perjuangkan, dan mengapa mereka relevan (atau tidak relevan) bagi masa kini (Nora, 1989, hlm. 7–22; Tsuchiya, 1987, hlm. 1–20).

Untuk memahami bagaimana tokoh pendidikan telah menjadi objek kajian historiografi, kita perlu terlebih dahulu memetakan keragaman tokoh yang telah membentuk tradisi pendidikan Islam. Spektrum ini sangat luas, mencakup figur-figur dari berbagai periode, wilayah, dan orientasi intelektual. Beberapa contoh representatif mencakup: Ibn Saḥnūn (256–202 H/870–817 M), penulis *Ādāb al-Mu'allimīn*, salah satu risalah paling awal tentang etika profesional guru dalam Islam; al-Qābisī (403–324 H/1012–936 M), yang menulis tentang pendidikan anak dan kurikulum dasar; al-Jāḥiẓ (255–160 H/868–776 M), sastrawan dan pemikir yang mengeksplorasi hubungan antara bahasa, akal, dan pembelajaran; al-Fārābī (339–259 H/950–872 M), filsuf yang mengaitkan pendidikan dengan negara ideal dan kebahagiaan insani; Ikhwān al-Ṣafā (abad ke10- M), kelompok anonim yang menulis ensiklopedia tentang integrasi ilmu; Ibn Sīnā (428–370 H/1037–980 M), yang merumuskan teori tahapan pendidikan anak; al-Ghazālī (505–450 H/–1058 1111 M), yang mensintesiskan dimensi spiritual, etis, dan intelektual dalam konsepsi pendidikannya yang monumental; Ibn Miskawayh (421–320 H/–932 1030 M), filsuf etika yang berfokus pada pembentukan karakter; Ibn Taimiyyah (728–661 H/1328–1263 M), yang mengkritik taqlid dan menekankan integrasi

wahyu dan akal; Ibn Khaldūn (808–732 H/1406–1332 M), sejarawan dan sosiolog yang menawarkan analisis mendalam tentang psikologi belajar dan sosiologi pendidikan; Jamāl al-Dīn al-Afghānī (1897–1838) dan Muhammad Abduh (–1849 1905), tokoh modernisme Islam yang menyerukan reformasi pendidikan; Syed Muhammad Naquib al-Attas (1931–) dan Ismail Raji al-Faruqi (1986–1921), pemikir kontemporer yang mengonseptualisasikan Islamisasi ilmu dan *ta'dīb* sebagai tujuan pendidikan (Günther, 2005, hlm. 20–1; Makdisi, 1990, hlm. 20–1; al-Attas, 1980).

Masing-masing tokoh ini, sebagaimana dicatat oleh para historiografer, tidak hanya eksis sebagai fakta historis, tetapi juga sebagai "proyek" yang terus-menerus direkonstruksi. Al-Ghazālī, misalnya, telah ditulis sebagai "penghancur filsafat" oleh orientalis, sebagai "pembaru spiritual" oleh kalangan sufi, sebagai "pembela ortodoksi" oleh para teolog, dan sebagai "pedagog visioner" oleh para ahli pendidikan modern. Masing-masing konstruksi ini adalah produk dari konteks, kepentingan, dan kerangka teoretis tertentu, dan telah membentuk cara generasi-generasi berikutnya memahami warisan al-Ghazālī. Historiografer tidak menghakimi mana yang "benar," melainkan memetakan dan menganalisis bagaimana dan mengapa konstruksi-konstruksi ini muncul dan bersaing (Moosa, 2005, hlm. 1–30; Griffel, 2009, hlm. 1–20).

Tema-Tema Sentral: Ketika tokoh pendidikan dijadikan objek kajian historiografi, beberapa tema sentral secara konsisten muncul sebagai fokus analisis. Tema-tema ini berfungsi sebagai lensa yang memungkinkan para historiografer untuk membedah bagaimana dan mengapa narasi-narasi tentang tokoh pendidikan dikonstruksi dengan cara tertentu.

Pertama, tema konstruksi kepahlawanan (*hero-making*) dan demonisasi. Banyak narasi sejarah pendidikan ditulis dalam mode hagiografis, mengangkat tokoh-tokoh tertentu sebagai "pahlawan" atau "pelopor" yang berjasa besar, sementara tokoh-tokoh lain diremehkan atau dilupakan. Historiografer mengkaji proses ini: kriteria apa yang digunakan untuk menentukan siapa yang layak dikenang? Siapa yang memiliki kekuasaan untuk menetapkan kriteria tersebut? Dalam konteks Indonesia, misalnya, mengapa Ki Hajar Dewantara secara luas dirayakan sebagai "Bapak Pendidikan Nasional," sementara tokoh-tokoh pendidikan Islam seperti K.H. Hasyim Asy'ari atau Ahmad Dahlan sering kali ditempatkan dalam narasi yang terpisah—narasi "pendidikan Islam" yang seolah-olah berbeda dari "pendidikan nasional"? Bagaimana proses seleksi ini mencerminkan dinamika politik dan ideologi pada masa pembentukan narasi nasional Indonesia? (Tsuchiya, 1987, hlm. 1–20; Steenbrink, 1986, hlm. 1–15).

Kedua, tema personalisasi versus kontekstualisasi. Kecenderungan umum dalam penulisan biografi adalah untuk mempersonalisasikan perubahan sejarah—yaitu, mengatribusikan perkembangan-perkembangan besar kepada kejeniusan atau tindakan individu-individu tertentu. Pendekatan ini, yang dikenal

sebagai *great man theory of history*, telah lama dikritik oleh sejarawan sosial dan struktural. Historiografer pendidikan mengkaji bagaimana narasi-narasi yang sangat terfokus pada tokoh dapat mengabaikan konteks sosial, ekonomi, dan institusional yang lebih luas yang membentuk dan membatasi tindakan tokoh tersebut. Apakah reformasi pendidikan yang dilakukan oleh Muhammad Abduh di Mesir, misalnya, semata-mata hasil dari visinya yang brilian, ataukah ia juga dimungkinkan—dan dibatasi—oleh perubahan-perubahan struktural dalam masyarakat Mesir pada akhir abad ke-19, seperti kebangkitan negara modern, perkembangan percetakan, dan tekanan kolonialisme? (Hourani, 1983, hlm. 130–160; Reid, 1990, hlm. 1–20).

Ketiga, tema penggunaan dan penyalahgunaan tokoh untuk agenda kontemporer. Tokoh-tokoh masa lalu sering kali "dikerahkan" (*mobilized*) untuk melayani agenda-agenda masa kini. Kelompok-kelompok yang berbeda mungkin mengklaim tokoh yang sama sebagai "milik mereka," menafsirkan pemikirannya secara selektif untuk mendukung posisi mereka sendiri. Historiografer mengkaji bagaimana al-Ghazālī, misalnya, telah diklaim oleh kaum modernis sebagai pendukung ijtihad dan pembaruan, sekaligus oleh kaum tradisionalis sebagai pembela otoritas ulama dan mazhab. Masing-masing klaim ini menekankan aspek-aspek tertentu dari pemikiran al-Ghazālī dan mengabaikan aspek-aspek lain, menciptakan "al-Ghazālī" yang berbeda-beda sesuai dengan kebutuhan masing-masing kelompok. Analisis historiografis mengungkapkan bahwa perdebatan tentang tokoh sering kali merupakan perdebatan terselubung tentang isu-isu kontemporer yang diproyeksikan kembali ke masa lalu (Moosa, 2005, hlm. 30–60; Griffel, 2009, hlm. 15–30).

Keempat, tema biografi sebagai genre sastra dan retoris. Biografi bukanlah jendela transparan ke kehidupan seseorang; ia adalah genre sastra dengan konvensi, tropa, dan strategi retorisnya sendiri. Historiografer pendidikan mengkaji bagaimana struktur naratif biografi—kelahiran yang sederhana atau istimewa, masa muda yang penuh pencarian, momen pencerahan atau konversi, perjuangan melawan rintangan, pencapaian puncak, dan penutup yang bermakna—mengikuti pola-pola tertentu yang mungkin lebih mencerminkan kebutuhan naratif daripada realitas kehidupan yang kompleks dan acak. Dalam tradisi Islam, genre *manāqib* (biografi para wali dan ulama) dan *ṭabaqāt* (biografi berdasarkan generasi) memiliki konvensi-konvensi spesifik yang membentuk bagaimana kehidupan para tokoh pendidikan direpresentasikan. Historiografer membaca genre-genre ini bukan sebagai sumber transparan, melainkan sebagai teks yang harus dianalisis secara kritis dalam kerangka konvensi literernya (Cooperson, 2000, hlm. 20–1; Mojaddedi, 2001, hlm. 15–1).

Kelima, tema gender dan tokoh pendidikan. Historiografi pendidikan tradisional telah lama didominasi oleh tokoh-tokoh laki-laki, sementara kontribusi perempuan dalam membentuk pendidikan sering kali diabaikan,

diremehkan, atau dilupakan. Historiografer feminis telah mengkritisi bias gender ini dan berusaha untuk memulihkan suara dan agensi perempuan dalam sejarah pendidikan. Dalam konteks Islam, tokoh-tokoh seperti ‘Ā’isyah binti Abī Bakr, yang merupakan salah satu perawi hadis terkemuka dan pendidik bagi banyak sahabat, atau Nana Asma’u (1793–1864) di Afrika Barat, yang mengorganisasi jaringan pendidikan untuk perempuan, semakin mendapat perhatian. Namun, historiografer tidak hanya menambahkan “tokoh perempuan” ke dalam narasi yang sudah ada; mereka juga mempertanyakan mengapa dan bagaimana perempuan secara sistematis dieksklusi dari kanon, dan bagaimana asumsi-asumsi gender telah membentuk definisi tentang siapa yang dianggap sebagai “tokoh” yang layak dikenang (Scott, 1988, hlm. 1–10; Ahmed, 1992, hlm. 80–95; Boyd & Mack, 1997, hlm. 1–20).

Signifikansi: Bagi studi pendidikan Islam, menjadikan tokoh pendidikan sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat besar. Ia menyelamatkan studi ini dari kecenderungan untuk jatuh ke dalam hagiografi yang tidak kritis—yaitu, narasi yang hanya merayakan tokoh-tokoh besar tanpa analisis yang mendalam tentang bagaimana, mengapa, dan oleh siapa “kebesaran” itu dikonstruksi. Ia mendorong kita untuk membaca biografi-biografi para ulama, pendidik, dan pembaru bukan sebagai rekaman netral dari kehidupan mereka, tetapi sebagai teks yang ditulis dengan tujuan, konvensi, dan agenda tertentu. Ia membuka ruang untuk mempertanyakan kanon: siapa yang telah kita masukkan ke dalam “daftar tokoh penting” pendidikan Islam, dan siapa yang telah kita tinggalkan? Atas dasar apa? Dan apa konsekuensi dari eksklusi ini bagi pemahaman kita tentang warisan pendidikan Islam?

Lebih dari itu, dengan mendekonstruksi narasi-narasi yang telah mapan tentang tokoh-tokoh pendidikan Islam, historiografi memungkinkan kita untuk melihat tokoh-tokoh ini dalam kompleksitas mereka yang sesungguhnya—bukan sebagai monumen yang beku, melainkan sebagai manusia yang hidup dalam konteks historis yang spesifik, dengan pergulatan, kontradiksi, dan keterbatasan mereka sendiri. Pemahaman yang lebih manusiawi dan lebih historis ini, secara paradoksal, justru lebih menghormati warisan mereka daripada hagiografi yang membekukan mereka dalam kesempurnaan yang tidak realistis. Sebab, dengan memahami mereka sebagai manusia yang bergulat dengan tantangan zamannya, kita dapat lebih baik memahami relevansi perjuangan mereka bagi tantangan-tantangan kita sendiri. Inilah kontribusi unik yang ditawarkan oleh perspektif historiografis terhadap studi tentang tokoh-tokoh pendidikan Islam (Chamberlain, 1994, hlm. 1–15; Berkey, 1992, hlm. 1–10).

D. Kurikulum

Di antara seluruh objek kajian historiografi pendidikan, kurikulum menempati posisi yang unik dan sangat signifikan. Jika lembaga pendidikan adalah wadah

institusional, pemikiran pendidikan adalah jantung intelektual, dan tokoh pendidikan adalah agen-agen penggeraknya, maka kurikulum adalah substansi yang mengalir di dalamnya. Kurikulum—yang secara luas dipahami sebagai keseluruhan pengalaman belajar yang direncanakan, diorganisasikan, dan ditawarkan oleh suatu institusi pendidikan—adalah manifestasi konkret dari apa yang oleh suatu masyarakat atau peradaban dianggap sebagai pengetahuan yang paling berharga (*most worthwhile knowledge*) untuk ditransmisikan kepada generasi berikutnya. Ia adalah jawaban operasional terhadap pertanyaan fundamental: "Apa yang harus diajarkan dan dipelajari?" (Goodson, 1994, hlm. 1–10; Kliebard, 2004, hlm. 1–15).

Namun, dalam perspektif historiografi pendidikan, kurikulum bukanlah entitas yang netral, transparan, atau alamiah. Ia tidak hadir begitu saja sebagai "fakta keras" yang menunggu untuk dideskripsikan. Sebaliknya, kurikulum adalah konstruksi sosial dan historis yang sangat kompleks, yang dibentuk—dan terus-menerus dibentuk ulang—oleh dinamika kekuasaan, ideologi, epistemologi, dan kepentingan-kepentingan yang saling bersaing. Setiap keputusan tentang apa yang dimasukkan ke dalam kurikulum dan apa yang dieksklusi, mata pelajaran mana yang diwajibkan dan mana yang opsional, kitab mana yang dijadikan rujukan utama dan mana yang diabaikan, metode evaluasi apa yang digunakan, dan bagaimana pengetahuan diurutkan dan diorganisasikan—semua ini adalah hasil dari negosiasi dan kontestasi yang sering kali melibatkan aktor-aktor dengan visi dan kepentingan yang berbeda (Apple, 2004, hlm. 1–25; Popkewitz, 1997, hlm. 132–145).

Dengan demikian, menjadikan kurikulum sebagai objek kajian historiografi pendidikan berarti tidak sekadar mencatat "apa yang diajarkan" di madrasah-madrasah klasik atau di pesantren-pesantren tradisional. Itu adalah tugas sejarah pendidikan. Tugas historiografi pendidikan adalah mengambil langkah mundur dan mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan kurikulum tersebut. Ia bertanya: Narasi-narasi apa yang dominan tentang sejarah kurikulum? Bagaimana perubahan kurikulum dijelaskan—sebagai kemajuan, kemunduran, respons terhadap kebutuhan sosial, atau hasil dari pergulatan kekuasaan? Apa asumsi-asumsi epistemologis dan ideologis yang membentuk narasi-narasi tersebut? Dan apa yang diabaikan, dimarjinalkan, atau dibungkam dalam narasi-narasi yang ada? (McCulloch, 2003, hlm. 295–300; Kliebard, 2004, hlm. 5–12).

Untuk memahami bagaimana kurikulum telah menjadi objek kajian historiografi, kita perlu terlebih dahulu memetakan keragaman dan evolusi kurikulum dalam tradisi pendidikan Islam. Spektrum ini sangat luas dan dinamis, mencerminkan perubahan-perubahan dalam epistemologi, struktur sosial, dan orientasi peradaban Islam sepanjang sejarahnya.

Pada masa awal Islam, kurikulum pendidikan berpusat pada Al-Qur'an dan Hadis sebagai sumber utama pengetahuan. Di *Dār al-Arqam* di Makkah dan kemudian di *Masjid Nabawi* di Madinah, materi pendidikan mencakup pembacaan dan penghafalan wahyu, pemahaman tentang akidah dan ibadah, serta pembentukan akhlak berdasarkan keteladanan Rasulullah SAW. Kurikulum ini bersifat integral dan holistik, belum terdiferensiasi ke dalam disiplin-disiplin ilmu yang terpisah-pisah (Shalaby, 1954, hlm. 40–20; Hamidullah, 1959, hlm. –10 25).

Dengan ekspansi wilayah Islam dan interaksinya dengan peradaban-peradaban besar seperti Persia, Yunani, dan India, spektrum kurikulum mengalami perluasan yang dramatis. Pada masa Abbasiyah, khususnya setelah gerakan penerjemahan besar-besaran pada abad ke-8 hingga ke-10, kurikulum pendidikan tinggi Islam mencakup tidak hanya ilmu-ilmu naqliyah (Al-Qur'an, Hadis, Fikih, Tafsir, Bahasa Arab), tetapi juga ilmu-ilmu aqliyah (Filsafat, Logika, Matematika, Astronomi, Kedokteran, Kimia). Klasifikasi ilmu yang dirumuskan oleh para pemikir seperti al-Fārābī, al-Ghazālī, dan Ibn Khaldūn merefleksikan upaya untuk mengorganisasikan spektrum pengetahuan yang semakin luas ini ke dalam kerangka yang koheren dan hierarkis (Makdisi, 1981, hlm. 75–95; Gutas, 1998, hlm. 1–10).

Pada masa pasca-klasik, kurikulum madrasah cenderung mengerucut pada ilmu-ilmu keislaman tertentu, khususnya Fikih dan Teologi, dengan penekanan yang kuat pada hafalan teks-teks kanonik (*mutūn*), komentar-komentar (*shurūḥ*), dan glosa (*ḥawāshī*). Periode ini sering kali dinarasikan sebagai periode "kemunduran" atau "stagnasi" kurikulum, meskipun penelitian-penelitian terbaru—seperti yang dilakukan oleh Khaled El-Rouayheb (2015)—telah menunjukkan bahwa bahkan pada periode yang dianggap "dekaden" ini, terdapat vitalitas intelektual yang signifikan, terutama dalam bidang logika, filsafat, dan teologi rasional di wilayah-wilayah seperti Kekaisaran Ottoman dan Maghribi (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10).

Pada era modern, di bawah tekanan kolonialisme dan kemudian tuntutan negara-bangsa pasca-kemerdekaan, kurikulum pendidikan Islam mengalami transformasi yang sangat mendasar. Munculnya madrasah-madrasah modern, sekolah-sekolah Islam terpadu, dan universitas-universitas Islam seperti International Islamic University Malaysia (IIUM) menandai upaya-upaya untuk mengintegrasikan kurikulum tradisional Islam dengan ilmu-ilmu modern. Gagasan-gagasan seperti "Islamisasi Ilmu" (al-Faruqi, 1982) dan "Integrasi-Interkoneksi" (Amin Abdullah, 2006) adalah respons intelektual terhadap tantangan dualisme kurikulum yang telah menjadi ciri banyak sistem pendidikan di dunia Muslim kontemporer (Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–20; al-Faruqi, 1982; Abdullah, 2006).

Tema-Tema Sentral: Ketika kurikulum dijadikan objek kajian historiografi, beberapa tema sentral secara konsisten muncul sebagai fokus analisis kritis terhadap narasi-narasi yang ada.

Pertama, tema kanonisasi dan seleksi pengetahuan. Kurikulum selalu melibatkan seleksi: dari seluruh pengetahuan yang tersedia dalam suatu peradaban, hanya sebagian kecil yang dipilih untuk ditransmisikan secara formal kepada generasi berikutnya. Proses seleksi ini bukanlah proses yang netral atau semata-mata "akademis"; ia adalah proses yang sarat dengan nilai dan kekuasaan. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi sejarah kurikulum sering kali menerima begitu saja kanon yang ada—kitab-kitab tertentu yang dianggap "standar" seperti *Alfiyyah Ibn Mālik* untuk Nahwu, *Mukhtaṣar Khalīl* untuk Fikih Maliki, atau *al-Muḥarrar* untuk Fikih Syafi'i—tanpa mempertanyakan bagaimana dan mengapa kitab-kitab ini mencapai status kanonik tersebut. Siapa yang memiliki otoritas untuk menetapkan kanon? Kitab-kitab alternatif apa yang disingkirkan atau dimarjinalkan dalam proses ini? Kepentingan mazhab, politik, atau ideologis apa yang terlayani oleh kanonisasi tertentu? (Ahmed, 2016, hlm. 30–1; Messick, 1993, hlm. 20–1).

Kedua, tema dikotomi dan integrasi ilmu. Salah satu narasi paling dominan dalam historiografi pendidikan Islam adalah narasi tentang dikotomi antara ilmu-ilmu agama (*'ulūm dīniyyah* atau *naqliyyah*) dan ilmu-ilmu umum (*'ulūm dunyāwiyyah* atau *'aqliyyah*). Narasi ini sering kali dikaitkan dengan kemunduran peradaban Islam, seolah-olah ada suatu momen di mana "pintu ijtihad tertutup" dan ilmu-ilmu rasional disingkirkan dari kurikulum. Historiografer mengkritisi narasi ini dengan menunjukkan bahwa ia sering kali terlalu menyederhanakan realitas historis yang jauh lebih kompleks. Penelitian-penelitian terbaru menunjukkan bahwa batas antara ilmu naqli dan aqli tidak pernah setegas yang digambarkan oleh narasi dikotomi, dan bahwa ilmu-ilmu rasional terus dipelajari dan dikembangkan di banyak wilayah dunia Islam hingga periode modern awal (El-Rouayheb, 2010, hlm. 1–10; Brentjes, 2008, hlm. 1–20). Historiografer juga mengkaji bagaimana narasi dikotomi itu sendiri memiliki sejarahnya sendiri—ia sering kali merupakan produk dari perdebatan-perdebatan ideologis pada abad ke-19 dan ke-20, bukan deskripsi akurat dari realitas pendidikan Islam pra-modern.

Ketiga, tema kurikulum ideal versus kurikulum aktual. Banyak narasi sejarah kurikulum didasarkan pada sumber-sumber normatif: dokumen-dokumen resmi, risalah-risalah tentang etika belajar, dan catatan-catatan kurikulum yang ideal. Namun, ada kesenjangan yang sering kali signifikan antara kurikulum yang direncanakan (*intended curriculum*) dan kurikulum yang benar-benar diajarkan dan dialami (*enacted and experienced curriculum*). Historiografer mengkritisi narasi-narasi yang terlalu mengandalkan sumber-sumber normatif tanpa mempertimbangkan bagaimana kurikulum itu benar-benar diimplementasikan

dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Bagaimana para guru menafsirkan dan mengadaptasi kurikulum formal? Apa yang sebenarnya terjadi di dalam *ḥalaqah* atau ruang kelas? Bagaimana para murid mengalami dan merespons kurikulum yang diajarkan kepada mereka? Pertanyaan-pertanyaan ini, meskipun sulit dijawab karena keterbatasan sumber, mendorong para sejarawan untuk mencari dan menggunakan jenis-jenis sumber yang lebih beragam—seperti catatan-catatan pribadi, marginalia dalam manuskrip, atau catatan-catatan pengadilan tentang sengketa guru-murid—untuk mendekati dimensi kurikulum yang lebih aktual dan dihayati (Cuban, 1993, hlm. 25–1; Jackson, 1990, hlm. 15–1).

Keempat, tema kurikulum sebagai arena kontestasi politik dan ideologis. Perubahan kurikulum sering kali bukanlah semata-mata hasil dari pertimbangan pedagogis atau perkembangan ilmu pengetahuan; ia adalah arena di mana berbagai kelompok—negara, ulama, kaum modernis, kaum tradisionalis, kolonialis—bersaing untuk mendefinisikan apa yang dianggap sebagai pengetahuan yang sah dan bagaimana ia harus ditransmisikan. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang perubahan kurikulum sering kali menyembunyikan dimensi konfliktual ini di balik retorika "kemajuan" atau "reformasi." Dalam konteks Indonesia, misalnya, perdebatan antara Departemen Agama dan Departemen Pendidikan tentang porsi pelajaran agama di sekolah negeri, atau perdebatan di dalam tubuh NU dan Muhammadiyah tentang integrasi ilmu umum ke dalam kurikulum pesantren dan madrasah, adalah contoh dari kontestasi kurikuler yang sarat dengan dimensi politik dan ideologis. Historiografer bertugas untuk mengungkap dimensi-dimensi ini dan menunjukkan bagaimana narasi tentang kurikulum sering kali merupakan narasi tentang kekuasaan (Apple, 2004, hlm. 50–80; Hefner, 2009, hlm. 1–30).

Kelima, tema periodisasi dan narasi perubahan kurikulum. Bagaimana para sejarawan membagi-bagi sejarah kurikulum ke dalam periode-periode tertentu? Apakah mereka menggunakan skema "keemasan—kemunduran—kebangkitan" yang telah menjadi narasi standar dalam banyak tulisan tentang sejarah Islam? Historiografer mengkritisi skema-skema periodisasi ini dengan menunjukkan bahwa mereka sering kali merupakan proyeksi dari asumsi-asumsi modern tentang "kemajuan" dan "kemunduran" yang mungkin tidak sesuai dengan cara para aktor sejarah memahami perubahan. Lebih dari itu, periodisasi yang terlalu kaku dapat mengaburkan kontinuitas-kontinuitas yang melintasi batas-batas periode, serta keragaman perkembangan di berbagai wilayah geografis. Penelitian-penelitian terbaru yang menekankan "transformasi" alih-alih "kemunduran" adalah contoh dari bagaimana kesadaran historiografis dapat menghasilkan pembacaan ulang yang radikal terhadap sejarah kurikulum Islam (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20).

Signifikansi: Bagi studi pendidikan Islam, menjadikan kurikulum sebagai objek kajian historiografi membawa sejumlah konsekuensi yang

sangat signifikan. *Pertama*, ia menyelamatkan studi kurikulum dari bahaya "presentisme"—kecenderungan untuk membaca kurikulum masa lalu melalui lensa dan kepentingan masa kini tanpa kesadaran akan perbedaan konteks. Dengan mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang kurikulum telah berubah dari generasi ke generasi, historiografer membantu kita untuk melihat bahwa setiap narasi—termasuk narasi kita sendiri—adalah produk dari zamannya, dengan segala keterbatasan dan biasnya.

Kedua, ia mendorong kita untuk lebih peka terhadap dimensi-dimensi kekuasaan dan ideologi dalam produksi dan reproduksi pengetahuan. Dengan mengungkap bagaimana kanon dibentuk, bagaimana dikotomi dikonstruksi, dan bagaimana perubahan kurikulum adalah hasil dari kontestasi politik, historiografi membekali kita dengan sikap kritis yang sangat diperlukan dalam menghadapi perdebatan-perdebatan tentang kurikulum pendidikan Islam kontemporer. Ketika hari ini kita berdebat tentang "Islamisasi ilmu" atau "integrasi kurikulum," kita melakukannya dengan kesadaran bahwa perdebatan ini memiliki genealogi yang panjang dan kompleks, dan bahwa posisi-posisi yang kita ambil tidak pernah murni "akademis" tetapi selalu terlibat dalam dinamika kekuasaan yang lebih luas.

Ketiga, dan mungkin yang paling penting, historiografi kurikulum pendidikan Islam membuka kemungkinan untuk membayangkan alternatif-alternatif yang selama ini tertutup oleh dominasi narasi-narasi tertentu. Dengan menunjukkan bahwa kurikulum selalu merupakan konstruksi historis—bukan sesuatu yang alamiah atau niscaya—ia membebaskan kita dari belenggu "begitulah adanya" (*taken for granted*) dan mendorong kita untuk bertanya: jika kurikulum dulu bisa berbeda, bukankah kurikulum sekarang juga bisa berbeda? Dengan demikian, historiografi kurikulum bukan hanya alat untuk memahami masa lalu, tetapi juga sumber daya untuk mengkritisi masa kini dan membayangkan masa depan pendidikan Islam yang lebih adil, lebih inklusif, dan lebih responsif terhadap tantangan-tantangan zamannya (Goodson, 1994, hlm. 150–170; Popkewitz, 1997, hlm. 145–155).

E. Sistem Pembelajaran

Jika kurikulum adalah jawaban atas pertanyaan "apa yang diajarkan?", maka sistem pembelajaran adalah jawaban atas pertanyaan "bagaimana proses pengajaran dan pembelajaran itu berlangsung?" Sistem pembelajaran mencakup keseluruhan metode, teknik, strategi, interaksi, dan pengaturan organisasional yang membentuk pengalaman belajar-mengajar. Ia meliputi aspek-aspek seperti metode penyampaian materi (ceramah, diskusi, demonstrasi, hafalan), pola interaksi antara guru dan murid (otoritatif, dialogis, partisipatif), pengorganisasian ruang dan waktu pembelajaran (jadwal, tata letak ruang, ritme belajar), sistem evaluasi dan penilaian (ujian lisan, ujian tertulis, observasi), serta

mekanisme sertifikasi dan akreditasi (ijazah, sanad, lisensi mengajar). Dalam perspektif historiografi pendidikan, sistem pembelajaran bukanlah sekadar fakta teknis-pedagogis yang netral dan universal. Sebagaimana objek-objek lainnya, ia adalah konstruksi historis yang dibentuk oleh—dan pada gilirannya membentuk—konteks sosial, budaya, epistemologis, dan ideologis tertentu. Tugas historiografer pendidikan adalah mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan sistem-sistem pembelajaran ini: narasi apa yang dominan, asumsi apa yang mendasarinya, dan apa yang diabaikan atau dimarjinalkan dalam narasi-narasi tersebut (Cuban, 1993, hlm. 1–25; Tyack & Tobin, 1994, hlm. 453–472).

Untuk memahami bagaimana sistem pembelajaran telah menjadi objek kajian historiografi, kita perlu terlebih dahulu memetakan keragaman dan evolusi sistem pembelajaran dalam tradisi pendidikan Islam. Spektrum ini sangat kaya, mencerminkan adaptasi kreatif terhadap kebutuhan, nilai, dan konteks yang berbeda-beda sepanjang sejarah.

Pada masa Rasulullah SAW, sistem pembelajaran berlangsung dalam setting yang informal namun intensif. Di *Dār al-Arqam* dan kemudian di *Masjid Nabawi*, metode-metode yang digunakan mencakup keteladanan (*uswah ḥasanah*), dialog (*ḥiwār*), kisah (*qaṣaṣ*), perumpamaan (*amthāl*), demonstrasi, praktik langsung, pembiasaan, serta *targhīb* (motivasi positif) dan *tarhīb* (peringatan). Rasulullah SAW juga menerapkan pendekatan individual, di mana setiap sahabat mendapatkan perhatian sesuai dengan kebutuhan, kapasitas, dan perkembangannya. Sistem evaluasi pada masa ini bersifat informal dan berkelanjutan, lebih berfokus pada pengamalan dan internalisasi nilai daripada sekadar penguasaan kognitif (Shalaby, 1954, hlm. 60–40; Hamidullah, 1959, hlm. 45–30).

Dengan berkembangnya peradaban Islam dan terbentuknya institusi-institusi pendidikan yang lebih formal, sistem pembelajaran mengalami spesialisasi dan formalisasi. *Ḥalaqah*—lingkaran studi di mana seorang guru duduk dikelilingi oleh para murid—menjadi format pembelajaran yang dominan di masjid-masjid dan madrasah-madrasah. Dalam sistem *ḥalaqah*, hubungan guru-murid bersifat personal dan hierarkis: murid tidak hanya belajar ilmu dari guru, tetapi juga menyerap *adab*, karakter, dan kearifan melalui kedekatan fisik dan spiritual yang intensif. Metode *talaqqī* (penerimaan langsung dari guru) dan *musyāfahah* (pembacaan di hadapan guru) menjadi mekanisme utama transmisi teks, memastikan akurasi dan menjaga rantai transmisi (*sanad*) yang bersambung hingga kepada para otoritas keilmuan tertinggi (Makdisi, 1981, hlm. 100–120; Berkey, 1992, hlm. 20–40).

Selain *ḥalaqah*, metode *imlā'* (dikte) digunakan untuk merekam kuliah-kuliah guru secara tertulis, sementara *munāẓarah* (debat ilmiah) dan *mudhākarah* (diskusi dan saling mengingatkan antar murid) menjadi sarana untuk mengasah

ketajaman argumentasi dan memperdalam pemahaman. Hafalan (*ḥifẓ*) menempati posisi sentral, bukan sebagai lawan dari pemahaman, melainkan sebagai fondasi dan prasyarat untuk pemahaman yang lebih dalam. Sebagaimana dijelaskan oleh Ware (2014) dalam konteks pendidikan Islam di Afrika Barat, hafalan Al-Qur'an dipahami sebagai proses "penubuhan" (*embodiment*) pengetahuan, di mana teks suci tidak hanya diingat oleh pikiran, tetapi juga meresap ke dalam seluruh diri murid—tubuh, jiwa, dan perilaku (Ware, 2014, hlm. 1–15; Messick, 1993, hlm. 1–20).

Pada masa modern, di bawah pengaruh kolonialisme dan modernisasi, sistem pembelajaran di dunia Islam mengalami transformasi yang sangat mendasar. Sistem kelas (*classroom system*) dengan pengaturan bangku berbaris, jadwal pelajaran yang terstruktur, pembagian tingkatan kelas berdasarkan usia, dan ujian tertulis terstandarisasi—yang semuanya berasal dari model pendidikan Barat—secara bertahap menggantikan atau memodifikasi sistem *ḥalaqah* tradisional. Di pesantren-pesantren di Indonesia, misalnya, metode *sorogan* (pembelajaran individual di mana seorang santri membaca kitab di hadapan kiai) dan *bandongan* atau *wetonan* (kuliah kolektif di mana kiai membaca dan menerjemahkan kitab) tetap dipertahankan, tetapi sering kali berdampingan dengan sistem kelas modern. Dinamika antara mempertahankan tradisi dan mengadopsi modernitas dalam sistem pembelajaran ini menjadi salah satu tema sentral dalam historiografi pendidikan Islam kontemporer (Dhofier, 1999, hlm. 70–50; Steenbrink, 1986, hlm. 20–1).

Tema-Tema: Ketika sistem pembelajaran dijadikan objek kajian historiografi, beberapa tema sentral secara konsisten muncul sebagai fokus analisis kritis terhadap narasi-narasi yang ada.

Pertama, tema dikotomi antara sistem "tradisional" dan "modern." Salah satu narasi paling dominan dalam historiografi pendidikan Islam adalah narasi yang membenturkan sistem pembelajaran "tradisional" (otoritatif, berpusat pada guru, berorientasi hafalan, pasif) dengan sistem "modern" (demokratis, berpusat pada murid, berorientasi pemahaman kritis, aktif). Narasi ini sering kali memiliki muatan ideologis yang kuat: kaum modernis menggambarkan sistem tradisional sebagai "terbelakang" dan "mandek" untuk melegitimasi reformasi, sementara kaum tradisionalis menggambarkan sistem modern sebagai "asing" dan "merusak" untuk mempertahankan identitas. Historiografer mengkritisi dikotomi ini dengan menunjukkan bahwa ia terlalu menyederhanakan realitas historis yang jauh lebih kompleks. Sistem *ḥalaqah*, misalnya, meskipun hierarkis, juga memberikan ruang yang signifikan untuk diskusi dan debat (*munāẓarah*). Hafalan, sebagaimana telah disebutkan, bukanlah antitesis dari pemahaman, melainkan sering kali dipahami sebagai jalannya. Sebaliknya, sistem kelas modern, meskipun diklaim lebih "demokratis," memiliki bentuk-bentuk hierarki

dan kontrolnya sendiri yang tidak kalah ketat (Messick, 1993, hlm. 10–25; Eickelman, 1985, hlm. 50–75).

Kedua, tema narasi tentang efektivitas dan "kemunduran" pedagogis. Sebagian besar literatur orientalis abad ke19- dan awal abad ke20- melukiskan sistem pembelajaran Islam—khususnya di madrasah—sebagai contoh pedagogi yang buruk: pasif, mengandalkan hafalan tanpa pemahaman, otoritatif, dan tidak merangsang pemikiran kritis. Narasi ini, yang sangat dipengaruhi oleh asumsi-asumsi superioritas pedagogi Barat, telah lama mendominasi dan membentuk citra negatif tentang pendidikan Islam. Historiografer mengkaji bagaimana narasi ini dikonstruksi, bukti apa yang digunakan (dan diabaikan), dan kepentingan ideologis apa yang dilayaninya. Penelitian-penelitian yang lebih baru—seperti yang dilakukan oleh Chamberlain (1994), Berkey (1992), dan Ware (2014)—telah menantang narasi ini dengan menunjukkan kompleksitas dan kecanggihan sistem pembelajaran tradisional Islam, serta dengan menafsirkan praktik-praktik seperti hafalan dan otoritas guru dalam kerangka epistemologis dan spiritual Islam sendiri, bukan dalam kerangka pedagogi Barat (Goldziher, 1981; Chamberlain, 1994, hlm. 15–1; Ware, 2014, hlm. 30–15).

Ketiga, tema personalisasi versus institusionalisasi**.** Salah satu pergeseran besar dalam sejarah sistem pembelajaran adalah pergeseran dari model personal—di mana hubungan guru-murid bersifat individual, mendalam, dan berjangka panjang—menuju model institusional—di mana pembelajaran diorganisasikan secara massal, hubungan bersifat lebih formal dan terstandarisasi, dan sertifikasi didasarkan pada ujian terstandarisasi daripada pengakuan personal guru. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang pergeseran ini ditulis. Apakah ia diceritakan sebagai kisah "kemajuan" menuju efisiensi dan keadilan? Atau sebagai kisah "kehilangan"—hilangnya kedalaman, hilangnya ikatan personal, hilangnya dimensi spiritual dalam pembelajaran? Bagaimana para sejarawan dari tradisi yang berbeda—modernis, tradisionalis, orientalis—mengevaluasi pergeseran ini, dan apa yang diungkapkan oleh evaluasi mereka tentang asumsi-asumsi mereka sendiri? (Makdisi, 1981, hlm. 140–160; Berkey, 1992, hlm. 100–120).

Keempat, tema dimensi ritual dan spiritual dalam praktik pembelajaran**.** Dalam banyak narasi modern tentang pendidikan, sistem pembelajaran direduksi menjadi aspek-aspek teknis dan kognitif: transfer informasi, pengembangan keterampilan berpikir, pencapaian hasil belajar yang terukur. Namun, dalam tradisi Islam, praktik pembelajaran sering kali memiliki dimensi ritual dan spiritual yang mendalam. Membaca Al-Qur'an bukan hanya aktivitas kognitif, tetapi juga ibadah yang melibatkan kesucian fisik (*ṭahārah*), penghormatan terhadap mushaf, dan penghayatan spiritual. *Talaqqī* bukan hanya metode untuk memastikan akurasi teks, tetapi juga momen pertemuan spiritual antara guru dan murid yang melaluinya berkah (*barakah*) ditransmisikan. Historiografer mengkaji

bagaimana narasi-narasi modern yang sekuler sering kali gagal menangkap—atau secara aktif mereduksi—dimensi-dimensi ritual dan spiritual ini, sehingga menghasilkan gambaran yang timpang tentang sistem pembelajaran Islam tradisional (Ware, 2014, hlm. 1–15; Messick, 1993, hlm. 15–25).

Kelima, tema pengalaman murid yang terabaikan**.** Sebagian besar narasi tentang sistem pembelajaran ditulis dari perspektif "atas": dari sudut pandang para pembuat kebijakan, para pemikir pendidikan, atau para guru. Pengalaman aktual para murid—bagaimana mereka menjalani dan menghayati proses pembelajaran, bagaimana mereka merespons, menegosiasikan, atau menolak metode-metode yang diterapkan kepada mereka—sering kali absen dari narasi-narasi ini. Historiografer yang peka terhadap perspektif "dari bawah" (*history from below*) berusaha untuk mengungkap dimensi pengalaman murid yang tersembunyi ini. Sumber-sumber seperti catatan-catatan pribadi santri, marginalia dalam manuskrip yang berisi keluhan atau komentar pribadi, atau bahkan catatan-catatan pengadilan tentang sengketa antara guru dan murid, dapat digunakan untuk mendekati suara-suara yang selama ini terpinggirkan dalam narasi-narasi resmi (McCulloch & Woodin, 2010, hlm. 133–150; Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–15).

Signifikansi: Bagi studi pendidikan Islam, menjadikan sistem pembelajaran sebagai objek kajian historiografi membawa sejumlah implikasi yang sangat penting. *Pertama*, ia membebaskan kita dari jeratan dikotomi-dikotomi sederhana yang telah lama mendominasi diskursus tentang pendidikan Islam: tradisional versus modern, hafalan versus pemahaman, otoritas versus kreativitas. Dengan menunjukkan bahwa dikotomi-dikotomi ini adalah konstruksi historis yang memiliki sejarah dan muatan ideologisnya sendiri, historiografi membuka ruang bagi pemahaman yang lebih bernuansa dan lebih kompleks tentang keragaman dan dinamika sistem pembelajaran dalam tradisi Islam.

Kedua, ia mendorong kita untuk membaca praktik-praktik pembelajaran Islam dalam kerangka epistemologis dan spiritualnya sendiri, bukan dalam kerangka pedagogi Barat yang sering kali diasumsikan sebagai standar universal. Ini bukan berarti menolak wawasan dari pedagogi modern, melainkan menempatkannya dalam dialog kritis dengan tradisi Islam, di mana masing-masing dapat saling mempertanyakan dan memperkaya. Dengan memahami bahwa hafalan dalam tradisi Islam adalah "penubuhan pengetahuan" dan bukan sekadar memorisasi mekanis, misalnya, kita dapat mengevaluasi praktik ini secara lebih adil dan lebih mendalam.

Ketiga, dengan mengungkap dimensi-dimensi yang terabaikan dalam narasi-narasi yang ada—seperti pengalaman murid, dimensi ritual-spiritual, atau praktik-praktik lokal yang tidak terekam dalam sumber-sumber resmi—historiografi membuka kemungkinan untuk menulis sejarah pendidikan Islam yang lebih inklusif, lebih manusiawi, dan lebih setia pada kompleksitas

pengalaman manusia dalam proses belajar-mengajar. Inilah sumbangan unik yang ditawarkan oleh perspektif historiografis terhadap studi tentang sistem pembelajaran dalam pendidikan Islam.

F. Kebijakan Pendidikan

Di antara seluruh objek kajian historiografi pendidikan, kebijakan pendidikan menempati posisi yang unik karena ia berada di persimpangan antara dunia ide dan dunia praktik, antara otoritas politik dan realitas pedagogis, antara cita-cita normatif dan keterbatasan implementasi. Kebijakan pendidikan—yang secara luas dipahami sebagai seperangkat keputusan, undang-undang, regulasi, dan arahan resmi yang dikeluarkan oleh otoritas yang sah (negara, pemerintahan, kementerian, atau lembaga-lembaga keagamaan) untuk mengatur, mengarahkan, dan mengontrol sistem pendidikan—adalah instrumen utama yang melaluinya kekuasaan membentuk dan mengelola proses pendidikan dalam skala massal. Namun, dalam perspektif historiografi pendidikan, kebijakan pendidikan bukanlah objek yang transparan, seolah-olah teks-teks kebijakan dapat dibaca sebagai cermin langsung dari realitas atau sebagai penjelasan yang memadai tentang apa yang terjadi di lapangan. Sebaliknya, kebijakan pendidikan adalah konstruksi diskursif yang dibentuk, dinegosiasikan, dan dipertentangkan melalui narasi-narasi yang ditulis oleh para sejarawan dari berbagai perspektif dan kepentingan. Dengan demikian, menjadikan kebijakan pendidikan sebagai objek kajian historiografi berarti mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan kebijakan-kebijakan tersebut: narasi apa yang dominan, asumsi apa yang mendasarinya, aktor-aktor mana yang ditonjolkan dan mana yang diabaikan, serta dimensi-dimensi apa dari kebijakan—formulasi, implementasi, resistensi, dampak—yang mendapat perhatian atau justru dilupakan (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 1–20; Silver, 1983, hlm. 1–15; McCulloch, 2003, hlm. 295–300).

Dalam ranah sejarah pendidikan, menulis tentang kebijakan biasanya berarti melacak kronologi peraturan-peraturan, mengidentifikasi tokoh-tokoh pembuat kebijakan, menganalisis isi undang-undang, dan menilai dampaknya terhadap sistem pendidikan. Namun, historiografi pendidikan melangkah lebih jauh dengan menjadikan narasi-narasi tentang kebijakan tersebut sebagai objek analisis. Pertanyaan yang diajukan bukan sekadar "Apa kebijakan pendidikan yang diterapkan oleh Khalifah al-Ma'mūn?" atau "Bagaimana Politik Etis Belanda memengaruhi pendidikan pribumi?", melainkan "Bagaimana para sejarawan dari generasi ke generasi telah menulis tentang kebijakan-kebijakan tersebut? Mengapa kebijakan tertentu dirayakan sebagai 'reformasi visioner' sementara yang lain dicap sebagai 'kegagalan'? Bagaimana konteks politik, ideologi, dan kepentingan pada masa sejarawan itu hidup membentuk narasi mereka tentang kebijakan masa lalu?" (Popkewitz, 1997, hlm. 135–145; Herbst, 1999, hlm. 318–322).

Dengan demikian, kebijakan pendidikan dalam perspektif historiografis bukanlah sekadar teks legal yang menunggu untuk dideskripsikan; ia adalah arena kontestasi wacana di mana berbagai aktor—negara, ulama, kolonialis, kaum modernis, kaum tradisionalis, organisasi-organisasi masyarakat sipil—bersaing untuk mendefinisikan masalah, merumuskan solusi, dan mengklaim legitimasi. Setiap kebijakan adalah hasil dari negosiasi dan konflik, dan setiap narasi tentang kebijakan adalah hasil dari seleksi, interpretasi, dan penilaian yang dipengaruhi oleh posisi dan kepentingan penulisnya. Tugas historiografer adalah untuk membongkar lapisan-lapisan interpretasi ini, mengungkap asumsi-asumsi yang tidak diucapkan, dan menunjukkan bagaimana "kebenaran" tentang suatu kebijakan dikonstruksi secara historis (Apple, 2004, hlm. 80–50; Ball, 2013, hlm. 20–1).

Untuk memahami bagaimana kebijakan pendidikan telah menjadi objek kajian historiografi, kita perlu memetakan keragaman kebijakan yang telah membentuk pendidikan Islam sepanjang sejarah. Spektrum ini sangat luas, mencerminkan perubahan-perubahan dalam konstelasi politik, struktur sosial, dan orientasi ideologis peradaban Islam.

Pada masa Rasulullah SAW, kebijakan pendidikan bersifat integral dengan misi kenabian itu sendiri. Keputusan untuk membebaskan tawanan Perang Badar yang mengajarkan baca-tulis kepada anak-anak Muslim di Madinah, penetapan Masjid Nabawi sebagai pusat pembelajaran, pengiriman para sahabat sebagai guru ke berbagai kabilah, dan instruksi untuk menuntut ilmu sepanjang hayat—semua ini adalah kebijakan-kebijakan yang meletakkan fondasi bagi sistem pendidikan Islam. Kebijakan-kebijakan ini, dalam literatur *sīrah* dan *maghāzī*, sering kali dinarasikan sebagai bagian dari mukjizat pendidikan Islam: transformasi radikal dari masyarakat lisan menuju masyarakat literasi dalam waktu yang sangat singkat (Hamidullah, 1959, hlm. 50–70; Shalaby, 1954, hlm. 30–50).

Pada masa Khulafā' al-Rāsyidīn, kebijakan pendidikan yang paling monumental adalah kodifikasi Al-Qur'an pada masa Abu Bakar al-Shiddiq dan standardisasi mushaf pada masa Utsman bin Affan. Kebijakan ini, yang pada awalnya merupakan respons terhadap krisis (gugurnya para penghafal Al-Qur'an dalam Perang Yamamah, dan munculnya perbedaan qira'at di berbagai wilayah), memiliki dampak pendidikan yang sangat besar: ia menyediakan teks standar yang menjadi inti kurikulum pendidikan Islam selama berabad-abad. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang kodifikasi ini telah berubah: dari narasi apologetis yang menekankan keajaiban preservasi wahyu, ke narasi kritis yang mengakui dimensi politik dan ketegangan-ketegangan yang menyertai proses standardisasi (Burton, 1977, hlm. 1–15; al-A'zami, 2003, hlm. 50–80).

Pada masa Dinasti Umayyah, kebijakan Arabisasi (*ta'rīb*) yang diprakarsai oleh Khalifah Abd al-Malik bin Marwan merupakan kebijakan linguistik dan administratif yang memiliki implikasi pendidikan yang sangat besar. Bahasa Arab dijadikan bahasa resmi administrasi negara, menggantikan bahasa Yunani di Syam dan bahasa Pahlavi di Persia. Kebijakan ini mendorong perkembangan ilmu-ilmu bahasa Arab—Nahwu, Sharaf, Balaghah—dan menciptakan permintaan yang besar akan pendidikan bahasa Arab di seluruh wilayah kekaisaran. Para sejarawan telah menulis tentang kebijakan ini dengan berbagai penekanan: ada yang melihatnya sebagai bagian dari pembentukan identitas Islam, ada yang melihatnya sebagai instrumen kontrol politik, dan ada yang menekankan dampak tidak langsungnya dalam menciptakan ruang publik berbahasa Arab yang memungkinkan sirkulasi ilmu pengetahuan secara lebih luas (Makdisi, 1981, hlm. 10–20; Gutas, 1998, hlm. 15–25).

Pada masa Dinasti Abbasiyah, kebijakan pendidikan yang paling terkenal adalah patronase Khalifah al-Ma'mūn terhadap Bayt al-Ḥikmah dan gerakan penerjemahan. Kebijakan ini sering kali dinarasikan sebagai "zaman keemasan" pendidikan Islam, di mana negara secara aktif mendukung pengembangan ilmu pengetahuan. Namun, historiografer mengkritisi narasi ini dengan menunjukkan bahwa patronase negara juga memiliki dimensi ideologis yang kuat—khususnya terkait dengan dukungan al-Ma'mūn terhadap teologi Mu'tazilah dan kebijakan *miḥnah* (inkuisisi) yang kontroversial. Dengan demikian, pertanyaan tentang hubungan antara patronase negara, kebebasan intelektual, dan ortodoksi keagamaan menjadi tema sentral dalam historiografi kebijakan pendidikan Abbasiyah (Gutas, 1998, hlm. 95–75; Cooperson, 2000, hlm. 55–30).

Pada masa Dinasti Saljuk, kebijakan pendirian madrasah-madrasah Nizamiyah oleh Wazir Nizam al-Mulk merupakan salah satu kebijakan pendidikan yang paling banyak diteliti dan diperdebatkan. Apakah pendirian madrasah-madrasah ini dimotivasi oleh tujuan keagamaan (menyebarkan mazhab Syafi'i dan teologi Asy'ariyah untuk melawan pengaruh Syiah dan Mu'tazilah), atau oleh tujuan politik (mengonsolidasikan kekuasaan Saljuk dan menciptakan birokrasi yang loyal), atau oleh kombinasi keduanya? Bagaimana para sejarawan dari orientalis seperti Ignaz Goldziher hingga George Makdisi dan seterusnya telah menafsirkan kebijakan ini secara berbeda, dan bagaimana perubahan dalam penafsiran ini mencerminkan perubahan dalam iklim intelektual dan politik yang lebih luas? (Makdisi, 1981, hlm. 30–50; Goldziher, 1981; Tibawi, 1972).

Pada masa kolonial, kebijakan pendidikan menjadi salah satu arena paling intens dari kontestasi antara penjajah dan yang dijajah. Di Indonesia, Politik Etis Belanda yang dimulai pada awal abad ke-20 membuka akses pendidikan Barat bagi sebagian kecil kaum pribumi, tetapi pada saat yang sama menciptakan dualisme sistem pendidikan yang memisahkan sekolah-sekolah Belanda yang elite dari sekolah-sekolah pribumi yang marginal. Di dunia Islam secara umum,

kebijakan-kebijakan kolonial seperti *mission civilisatrice* Prancis di Afrika Utara atau kebijakan Lord Macaulay di India secara fundamental mentransformasi lanskap pendidikan dan memicu respons-respons yang beragam: dari resistensi total, adaptasi selektif, hingga adopsi antusias. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang kebijakan kolonial telah berubah dari waktu ke waktu: dari narasi kolonial yang melegitimasi "misi peradaban," ke narasi nasionalis yang mengecamnya sebagai alat dominasi, ke narasi pascakolonial yang lebih bernuansa yang mengakui baik kekerasan maupun hibriditas yang dihasilkan oleh pertemuan kolonial (Steenbrink, 1986, hlm. 25–1; Hefner, 2009, hlm. 30–1; Reid, 1990, hlm. 20–1).

Pada masa pasca-kemerdekaan, negara-negara Muslim menghadapi tantangan besar dalam merumuskan kebijakan pendidikan yang mengintegrasikan warisan Islam dengan tuntutan modernitas. Di Indonesia, kebijakan-kebijakan seperti pembentukan Kementerian Agama (1946), integrasi madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional melalui SKB Tiga Menteri (1975), dan transformasi IAIN menjadi UIN (sejak 2002) adalah contoh-contoh dari upaya yang terus-menerus untuk menegosiasikan hubungan antara pendidikan Islam dan negara. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang kebijakan-kebijakan ini ditulis: apakah sebagai kisah sukses integrasi, sebagai kisah kooptasi dan kehilangan otonomi, atau sebagai kisah negosiasi yang kompleks dan terus berlangsung? (Azra, 2002, hlm. 1–25; Hefner, 2009, hlm. 50–80; Zuhdi, 2006, hlm. 1–20).

Tema-Tema Sentral: Ketika kebijakan pendidikan dijadikan objek kajian historiografi, beberapa tema sentral secara konsisten muncul sebagai fokus analisis kritis terhadap narasi-narasi yang ada.

Pertama, tema kebijakan sebagai teks versus kebijakan sebagai praktik**.** Salah satu masalah paling fundamental dalam studi kebijakan adalah kesenjangan antara apa yang tertulis dalam dokumen kebijakan dan apa yang benar-benar terjadi di lapangan. Sebuah undang-undang tentang wajib belajar, misalnya, mungkin terlihat progresif di atas kertas, tetapi implementasinya di daerah-daerah terpencil mungkin sangat berbeda—atau bahkan tidak terlaksana sama sekali. Historiografer mengkritisi narasi-narasi yang terlalu mengandalkan teks-teks kebijakan resmi tanpa mempertimbangkan bagaimana kebijakan itu diimplementasikan, dinegosiasikan, diadaptasi, atau ditolak oleh para aktor di lapangan: guru, kepala sekolah, orang tua, murid, dan komunitas lokal. Penelitian-penelitian yang menggabungkan analisis kebijakan "dari atas" dengan perspektif "dari bawah" (*street-level bureaucracy*, meminjam istilah Lipsky, 1980) telah memberikan gambaran yang jauh lebih kompleks dan realistis tentang bagaimana kebijakan benar-benar bekerja (Lipsky, 1980, hlm. 1–25; Tyack & Cuban, 1995, hlm. 60–85).

Kedua, tema negara, kekuasaan, dan kontrol**.** Kebijakan pendidikan adalah instrumen fundamental yang melaluinya negara berusaha untuk membentuk warganya, mengontrol populasi, dan melegitimasi kekuasaannya. Tetapi hubungan antara negara dan pendidikan tidak pernah bersifat satu arah. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang kebijakan sering kali menekankan agensi negara sambil mengabaikan agensi aktor-aktor non-negara. Bagaimana para ulama, organisasi-organisasi keagamaan, gerakan-gerakan sosial, dan komunitas-komunitas lokal merespons, menegosiasikan, atau menolak kebijakan-kebijakan negara? Bagaimana kebijakan pendidikan dipengaruhi oleh tekanan dari bawah, bukan hanya dari atas? Dalam konteks pendidikan Islam, ketegangan antara otoritas negara dan otonomi lembaga-lembaga keagamaan—seperti pesantren di Indonesia atau madrasah-madrasah independen di Mesir—adalah tema yang sangat kaya untuk dikaji dari perspektif historiografis (Apple, 2004, hlm. 80–50; Ball, 2013, hlm. 20–1; Hefner, 2009, hlm. 30–1).

Ketiga, tema kebijakan sebagai cermin ideologi dan visi peradaban**.** Setiap kebijakan pendidikan, baik secara eksplisit maupun implisit, didasarkan pada asumsi-asumsi tertentu tentang hakikat manusia, tujuan pendidikan, peran negara, dan bentuk masyarakat yang ideal. Kebijakan yang mewajibkan pendidikan agama di sekolah-sekolah negeri, misalnya, didasarkan pada asumsi bahwa negara memiliki tanggung jawab untuk membentuk moralitas spiritual warganya. Sebaliknya, kebijakan yang memisahkan agama dari pendidikan (sekularisasi) didasarkan pada asumsi yang berbeda tentang hubungan antara ranah privat dan publik. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang kebijakan pendidikan sering kali menyembunyikan asumsi-asumsi ideologis ini di balik retorika "netralitas" atau "kepentingan nasional." Tugas historiografer adalah untuk membongkar asumsi-asumsi ini dan menunjukkan bagaimana kebijakan pendidikan selalu merupakan perwujudan dari visi-visi peradaban tertentu (Kliebard, 2004, hlm. 15–1; Spring, 2014, hlm. 20–1).

Keempat, tema globalisasi, transfer kebijakan, dan imperialisme epistemik**.** Kebijakan pendidikan jarang sekali murni produk lokal; ia sering kali dipengaruhi oleh model-model dari luar, baik melalui proses difusi sukarela, tekanan kolonial, atau kondisi-kondisi yang ditetapkan oleh lembaga-lembaga internasional seperti Bank Dunia dan UNESCO. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang kebijakan sering kali menyembunyikan dimensi global ini, menyajikan kebijakan sebagai respons "nasional" terhadap kebutuhan "nasional," padahal ia mungkin sangat dipengaruhi oleh model-model yang berasal dari konteks yang sama sekali berbeda. Bagaimana model madrasah Nizamiyah menyebar dari Baghdad ke seluruh dunia Islam? Bagaimana model universitas riset Jerman memengaruhi kebijakan pendidikan tinggi di Amerika Serikat, Jepang, dan kemudian di negara-negara Muslim? Bagaimana kebijakan-kebijakan Bank Dunia

tentang pendidikan dasar telah membentuk prioritas-prioritas anggaran di negara-negara berkembang? Analisis tentang transfer kebijakan ini sering kali mengungkapkan relasi-relasi kekuasaan global yang tidak simetris (Schriewer, 2000, hlm. 305–330; Steiner-Khamsi, 2004, hlm. 1–20).

Kelima, tema narasi krisis dan reformasi**.** Salah satu pola yang paling sering muncul dalam historiografi kebijakan pendidikan adalah narasi krisis: ada masalah besar dalam sistem pendidikan (kualitas rendah, akses tidak merata, tidak relevan dengan kebutuhan zaman), dan oleh karena itu diperlukan reformasi drastis. Historiografer mengkritisi narasi "krisis dan reformasi" ini dengan menunjukkan bahwa ia sering kali merupakan strategi retoris untuk melegitimasi perubahan-perubahan yang sebenarnya dimotivasi oleh kepentingan-kepentingan politik atau ekonomi tertentu. "Krisis" sering kali dikonstruksi—dengan menyoroti statistik-statistik tertentu, mengabaikan statistik lain, dan menggunakan metafora-metafora yang mencemaskan—untuk menciptakan rasa urgensi yang membenarkan tindakan-tindakan radikal. Historiografer bertanya: siapa yang mendefinisikan "krisis"? Atas dasar apa? Siapa yang diuntungkan oleh definisi tersebut? Bagaimana narasi-narasi krisis dan reformasi dalam sejarah pendidikan Islam—dari serangan kaum modernis terhadap "kemunduran" hingga seruan kontemporer untuk "Islamisasi"—telah membentuk dan dibentuk oleh dinamika-dinamika kekuasaan? (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 20–1; Ball, 2013, hlm. 20–1).

Signifikansi: Bagi studi pendidikan Islam, menjadikan kebijakan pendidikan sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat besar. *Pertama*, ia menyelamatkan studi ini dari kecenderungan untuk membaca kebijakan secara naif—sebagai solusi yang dirancang oleh para pembuat kebijakan yang bijaksana untuk memecahkan masalah-masalah yang jelas. Dengan mengungkap bagaimana kebijakan selalu merupakan produk dari negosiasi, kontestasi, dan kompromi antara berbagai kepentingan, historiografi memberikan pemahaman yang jauh lebih realistis tentang bagaimana dan mengapa kebijakan tertentu diadopsi, diimplementasikan, atau gagal.

Kedua, ia mendorong kita untuk lebih peka terhadap dimensi-dimensi ideologis dan epistemologis dari kebijakan. Dengan mengungkap asumsi-asumsi yang mendasari setiap kebijakan—tentang hakikat manusia, tujuan pendidikan, dan peran negara—historiografi membekali kita dengan alat-alat kritis untuk mengevaluasi kebijakan-kebijakan kontemporer. Ketika hari ini kita berdebat tentang "Kurikulum Merdeka" atau "Islamisasi Ilmu," kita dapat melakukannya dengan kesadaran bahwa perdebatan-perdebatan ini memiliki genealogi yang panjang dan kompleks, dan bahwa posisi-posisi yang kita ambil selalu memiliki dimensi ideologis yang perlu diakui dan diuji.

Ketiga, dan yang paling penting, historiografi kebijakan pendidikan Islam membuka kemungkinan untuk membayangkan alternatif-alternatif. Dengan

menunjukkan bahwa kebijakan selalu merupakan hasil dari pilihan-pilihan yang dibuat dalam kondisi-kondisi tertentu—bukan keniscayaan sejarah—ia membebaskan kita dari fatalisme dan mendorong kita untuk bertanya: jika kebijakan dulu bisa berbeda, bukankah kebijakan sekarang juga bisa berbeda? Dengan demikian, historiografi kebijakan bukan hanya alat untuk memahami masa lalu, tetapi juga sumber daya untuk mengkritisi masa kini dan membayangkan masa depan yang lebih adil dan lebih manusiawi bagi pendidikan Islam. Inilah sumbangan unik yang ditawarkan oleh perspektif historiografis terhadap studi tentang kebijakan pendidikan.

G. Tradisi Akademik

Tradisi akademik merupakan salah satu objek kajian yang paling subtil dan paling mendalam dalam historiografi pendidikan. Jika lembaga pendidikan adalah wadah fisik dan organisasional, kurikulum adalah substansi yang diajarkan, sistem pembelajaran adalah mekanisme transmisinya, dan kebijakan adalah kerangka legal-politiknya, maka tradisi akademik adalah jiwa, etos, dan budaya yang menghidupi seluruh ekosistem pendidikan tersebut. Tradisi akademik mencakup seperangkat norma, nilai, praktik, ritual, konvensi, dan kebiasaan yang mengatur bagaimana pengetahuan diproduksi, divalidasi, ditransmisikan, dan dihargai dalam suatu komunitas keilmuan. Ia meliputi etos keilmuan (*scholarly ethos*), hierarki otoritas intelektual, mekanisme pengakuan dan prestise, ritual-ritual akademik, etika diskusi dan perdebatan, serta hubungan antara tradisi tekstual dan tradisi lisan dalam transmisi ilmu. Dalam perspektif historiografi pendidikan, tradisi akademik bukanlah entitas yang statis atau esensial; ia adalah konstruksi historis yang terus-menerus dibentuk, dinegosiasikan, dipertahankan, dan ditransformasikan melalui praktik-praktik konkret dan narasi-narasi yang ditulis tentangnya (Makdisi, 1981, hlm. 200–230; Chamberlain, 1994, hlm. 1–15; Berkey, 1992, hlm. 1–10).

Dalam diskursus sejarah pendidikan, sering kali terdapat kecenderungan untuk memperlakukan tradisi akademik sebagai sesuatu yang given—seolah-olah "tradisi keilmuan Islam" adalah entitas yang monolitik, koheren, dan tidak berubah sepanjang sejarah. Historiografi pendidikan mendekonstruksi asumsi ini dengan menunjukkan bahwa apa yang kita sebut sebagai "tradisi akademik" adalah hasil dari konstruksi yang terus-menerus, baik oleh para aktor sejarah itu sendiri maupun oleh para sejarawan yang menulis tentang mereka. Setiap generasi ulama, setiap mazhab, setiap tarekat, dan setiap gerakan intelektual telah berusaha untuk mendefinisikan apa yang dianggap sebagai "tradisi yang autentik" dan apa yang dianggap sebagai "bid'ah" atau penyimpangan. Demikian pula, setiap generasi sejarawan telah menulis tentang tradisi akademik Islam dengan cara yang berbeda-beda, menekankan aspek-aspek tertentu, mengabaikan aspek-aspek lain, dan menciptakan narasi-narasi yang sering kali

lebih mencerminkan kepentingan dan asumsi zamannya sendiri daripada realitas historis yang sesungguhnya (Ahmed, 2016, hlm. 1–30; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10).

Historiografer pendidikan, dengan demikian, tidak bertanya "Apa itu tradisi akademik Islam?" dalam pengertian esensialis. Sebaliknya, ia bertanya: "Bagaimana para sejarawan dari berbagai periode dan perspektif telah mendefinisikan, mendeskripsikan, dan mengevaluasi tradisi akademik Islam? Kapan dan mengapa konsep 'tradisi keilmuan Islam' mulai digunakan sebagai kategori analitis? Apakah narasi tentang tradisi akademik Islam cenderung menekankan kontinuitas atau perubahan, ortodoksi atau keragaman, isolasi atau interkoneksi dengan tradisi-tradisi lain? Siapa yang memiliki otoritas untuk berbicara atas nama 'tradisi,' dan suara-suara alternatif apa yang dimarjinalkan atau dibungkam dalam proses tersebut?" (Chamberlain, 1994, hlm. 10–20; Messick, 1993, hlm. 1–15).

Untuk memahami bagaimana tradisi akademik telah menjadi objek kajian historiografi, kita perlu memetakan kekayaan dan keragaman tradisi akademik yang telah berkembang dalam peradaban Islam. Spektrum ini sangat luas, mencakup berbagai dimensi yang saling terkait.

Pertama, etos keilmuan (*scholarly ethos*). Tradisi akademik Islam dibangun di atas fondasi etos yang kuat: menuntut ilmu adalah kewajiban religius (*farīḍah*), para ulama adalah pewaris para nabi (*warathat al-anbiyā'*), dan ilmu harus dicari meskipun sampai ke negeri Cina (*uṭlub al-'ilma wa law fī al-Ṣīn*). Etos ini menempatkan aktivitas keilmuan pada posisi yang sangat tinggi dalam hierarki nilai Islam, dan membentuk motivasi, dedikasi, dan pengorbanan yang luar biasa di kalangan para pencari ilmu. Namun, sebagaimana dicatat oleh para sejarawan, etos ini juga memiliki dimensi sosial dan politik: ia menciptakan hierarki di mana para ulama menempati posisi elite, dan ia dapat digunakan untuk melegitimasi atau menantang kekuasaan politik (Berkey, 1992, hlm. 1–20; Chamberlain, 1994, hlm. 50–80).

Kedua, sistem transmisi dan otoritas (*sanad* dan *ijāzah*). Salah satu ciri paling khas dari tradisi akademik Islam adalah penekanannya pada transmisi personal dan rantai otoritas (*sanad*). Pengetahuan, dalam tradisi ini, tidak hanya terkandung dalam teks-teks tertulis, tetapi juga—dan terutama—dalam hubungan langsung antara guru dan murid. *Ijāzah* (lisensi untuk mengajarkan suatu teks atau disiplin) bukan sekadar sertifikat formal; ia adalah dokumen yang mencatat rantai transmisi yang menghubungkan pemegangnya melalui para gurunya hingga kepada pengarang teks dan akhirnya kepada sumber-sumber otoritatif tertinggi. Sistem ini menciptakan suatu "ekonomi kepercayaan" (*economy of trust*) di mana kredibilitas seorang sarjana bergantung pada kualitas sanadnya. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis tentang sistem ini: apakah sebagai mekanisme yang menjamin akurasi dan

otentisitas transmisi, atau sebagai alat kontrol sosial yang membatasi akses ke pengetahuan dan memperkuat hierarki? (Makdisi, 1981, hlm. 140–160; Messick, 1993, hlm. 30–50; Robinson, 2003, hlm. 70–85).

Ketiga, ritual-ritual akademik. Tradisi akademik Islam dipenuhi dengan ritual-ritual yang menandai tahapan-tahapan dalam perjalanan keilmuan seseorang: pembacaan kitab secara lengkap (*khatm*), perayaan setelah menyelesaikan hafalan Al-Qur'an, pemberian ijazah dalam upacara formal, dan bahkan ziarah ke makam-makam para ulama besar untuk mencari berkah (*tabarruk*). Ritual-ritual ini bukan sekadar formalitas; mereka adalah momen-momen performatif di mana identitas keilmuan dikonstruksi, hierarki ditegaskan, dan nilai-nilai komunitas ditransmisikan secara simbolik. Historiografer mengkaji bagaimana ritual-ritual ini telah ditulis dan ditafsirkan oleh para sejarawan, dan bagaimana narasi-narasi tentang ritual akademik sering kali mengungkapkan asumsi-asumsi yang lebih dalam tentang hakikat ilmu, otoritas, dan komunitas (Ware, 2014, hlm. 1–15; Eickelman, 1985, hlm. 50–75).

Keempat, budaya debat dan kontroversi (*munāẓarah* dan *khilāf*). Tradisi akademik Islam memiliki ruang yang sangat signifikan untuk perdebatan intelektual. *Munāẓarah* (debat formal) adalah praktik yang sangat dihargai, di mana para sarjana beradu argumen di hadapan audiens dan juri. Literatur *khilāf* (perbedaan pendapat di kalangan ulama) adalah genre yang sangat kaya, yang mendokumentasikan tidak hanya perbedaan-perbedaan substantif dalam hukum dan teologi, tetapi juga etika dan adab dalam mengelola perbedaan. Namun, sebagaimana dicatat oleh para sejarawan, tradisi debat ini juga memiliki sisi gelapnya: ia dapat berubah menjadi polemik yang sengit, dan otoritas politik kadang-kadang turut campur untuk mendukung satu pihak dan menindas pihak lain (seperti dalam kasus *miḥnah* pada masa al-Ma'mūn). Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis tentang tradisi debat ini: apakah sebagai bukti vitalitas dan pluralisme intelektual Islam, atau sebagai arena kontestasi kekuasaan yang sering kali berakhir dengan penindasan? (Makdisi, 1990, hlm. 20–1; van Ess, 2006, hlm. 80–50).

Kelima, hubungan antara tradisi tulis dan tradisi lisan. Salah satu karakteristik unik dari tradisi akademik Islam adalah interaksi yang kompleks antara teks tertulis dan transmisi lisan. Buku memang penting—perpustakaan-perpustakaan besar di Baghdad, Kairo, dan Cordoba adalah bukti dari budaya literasi yang tinggi—tetapi buku tidak pernah cukup tanpa kehadiran guru yang membacakan, menjelaskan, dan memberikan otoritas untuk mentransmisikannya. Prinsip "jangan mengambil ilmu dari buku" (*lā ta'khudh al-'ilma min al-ṣuḥuf*) mencerminkan keyakinan bahwa pengetahuan yang hidup hanya dapat ditransmisikan melalui interaksi personal. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis tentang dinamika antara tulisan dan lisan ini, dan bagaimana narasi-narasi tentang "kemunduran" sering kali

mengabaikan vitalitas tradisi lisan yang terus berlanjut bahkan setelah tradisi tulis mengalami perubahan (Messick, 1993, hlm. 15–25; Berkey, 1992, hlm. 20–40; Robinson, 2003, hlm. 55–70).

Tema-Tema: Ketika tradisi akademik dijadikan objek kajian historiografi, beberapa tema sentral secara konsisten muncul sebagai fokus analisis kritis terhadap narasi-narasi yang ada.

Pertama, tema dikotomi antara "zaman keemasan" dan "kemunduran." Narasi paling dominan dalam historiografi tradisi akademik Islam—baik dalam literatur orientalis maupun dalam wacana revivalis Muslim—adalah narasi tentang "zaman keemasan" (biasanya berlokasi pada masa Abbasiyah awal) yang diikuti oleh "kemunduran" yang panjang (biasanya dimulai setelah abad ke13-). Dalam narasi ini, tradisi akademik Islam digambarkan sebagai awalnya dinamis, kreatif, dan terbuka, tetapi kemudian menjadi statis, dogmatis, dan tertutup. Historiografer mengkritisi narasi ini dengan menunjukkan bahwa ia sering kali didasarkan pada asumsi-asumsi yang tidak diuji secara kritis tentang apa yang dianggap sebagai "kemajuan" dan "kemunduran," serta pada generalisasi yang terlalu luas yang mengabaikan keragaman perkembangan di berbagai wilayah dan periode. Penelitian-penelitian terbaru, seperti yang dilakukan oleh Khaled El-Rouayheb (2015) tentang tradisi keilmuan di Kekaisaran Ottoman dan Maghribi pada abad ke17-, telah menunjukkan bahwa apa yang sebelumnya dianggap sebagai periode "kemunduran" sebenarnya adalah periode yang sangat kaya dalam produksi intelektual, khususnya dalam bidang logika, teologi rasional, dan filsafat (El-Rouayheb, 2015, hlm. 15–1; Dallal, 2010, hlm. 20–1).

Kedua, tema personalisasi tradisi dan pengabaian struktur. Banyak narasi tentang tradisi akademik Islam cenderung untuk mempersonalisasikan tradisi ini—mengatributkan pembentukan dan perubahannya kepada tokoh-tokoh besar seperti al-Ghazālī, Ibn Taimiyyah, atau Ibn Khaldūn—sementara mengabaikan peran struktur-struktur sosial, ekonomi, dan politik yang lebih luas. Misalnya, narasi yang menyatakan bahwa serangan al-Ghazālī terhadap filsafat dalam *Tahāfut al-Falāsifah* adalah penyebab utama kemunduran ilmu-ilmu rasional dalam Islam telah dikritik oleh banyak sejarawan sebagai penyederhanaan yang berlebihan. Penelitian-penelitian yang lebih baru menunjukkan bahwa faktor-faktor institusional—seperti perubahan dalam sistem wakaf, pergeseran dalam patronase politik, atau dinamika pasar tenaga kerja untuk para sarjana—mungkin memainkan peran yang lebih signifikan dalam membentuk arah perkembangan tradisi akademik daripada serangan intelektual satu orang tokoh (Griffel, 2009, hlm. 1–20; Chamberlain, 1994, hlm. 80–120).

Ketiga, tema narasi tentang "tertutupnya pintu ijtihad." Salah satu narasi yang paling kuat dan paling sering diulang dalam historiografi tradisi akademik Islam adalah narasi tentang "tertutupnya pintu ijtihad" (*insidād bāb al-ijtihād*).

Menurut narasi ini, sekitar abad ke-10 M, para ulama Sunni secara kolektif memutuskan bahwa semua pertanyaan fundamental dalam hukum dan teologi telah dijawab, dan bahwa generasi-generasi berikutnya hanya boleh mengikuti (*taqlīd*) pendapat-pendapat yang telah mapan tanpa melakukan penalaran independen (*ijtihād*). Historiografer telah menunjukkan bahwa narasi ini, meskipun sangat berpengaruh, adalah konstruksi yang sangat problematik. Wael B. Hallaq (1984), dalam artikelnya yang sangat berpengaruh "Was the Gate of Ijtihad Closed?", mendemonstrasikan bahwa praktik ijtihad terus berlanjut sepanjang sejarah Islam, dan bahwa gagasan tentang "tertutupnya pintu ijtihad" lebih merupakan mitos yang diciptakan oleh orientalis dan kemudian diadopsi oleh kaum modernis Muslim untuk mendukung agenda reformasi mereka sendiri (Hallaq, 1984, hlm. 3–41; Hallaq, 2001, hlm. 1–25).

Keempat, tema romantisasi dan esensialisasi. Dalam wacana revivalis Muslim modern, terdapat kecenderungan kuat untuk meromantisasi tradisi akademik Islam sebagai sesuatu yang ideal, harmonis, dan superior, yang kemudian "dirusak" oleh kolonialisme dan modernitas. Historiografer mengkritisi kecenderungan ini dengan menunjukkan bahwa tradisi akademik Islam selalu memiliki ketegangan-ketegangan internal, kontestasi, dan dinamika kekuasaan. Hubungan antara ulama dan penguasa, misalnya, tidak pernah semata-mata harmonis; ia selalu melibatkan negosiasi yang kompleks antara kemandirian dan kooptasi. Demikian pula, akses ke tradisi akademik tidak pernah merata; ia selalu dipengaruhi oleh hierarki gender, kelas, dan etnisitas. Romantisasi yang mengabaikan kompleksitas ini tidak hanya menghasilkan gambaran yang tidak akurat tentang masa lalu, tetapi juga dapat menghambat upaya-upaya untuk mereformasi tradisi secara kritis di masa kini (Zaman, 2002, hlm. 20–1; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 30–1).

Kelima, tema interkoneksi dan pertukaran transnasional. Dalam beberapa dekade terakhir, para sejarawan semakin memperhatikan dimensi transnasional dari tradisi akademik Islam. Jaringan-jaringan ulama, sirkulasi teks, dan mobilitas para pencari ilmu (*riḥlah fī ṭalab al-'ilm*) telah menjadi fokus penelitian yang sangat produktif. Studi-studi tentang jaringan ulama di Samudra Hindia, misalnya, telah menunjukkan bagaimana tradisi akademik Islam di Yaman, India, Afrika Timur, dan Asia Tenggara saling terhubung melalui rantai-rantai transmisi yang melintasi batas-batas politik dan geografis. Historiografer mengkaji bagaimana perhatian pada dimensi transnasional ini telah menantang narasi-narasi yang berfokus pada negara-bangsa dan memberikan gambaran yang jauh lebih kosmopolitan dan saling terhubung tentang tradisi akademik Islam (Robinson, 2014, hlm. 1–30; Bang, 2014, hlm. 1–20; Laffan, 2011, hlm. 1–25).

Signifikansi: Bagi studi pendidikan Islam, menjadikan tradisi akademik sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat mendalam. *Pertama*, ia menyelamatkan kita dari bahaya esensialisme—kecenderungan

untuk memperlakukan "tradisi keilmuan Islam" sebagai entitas yang tetap, monolitik, dan tidak berubah. Dengan menunjukkan bahwa tradisi selalu merupakan hasil dari konstruksi, negosiasi, dan transformasi yang terus-menerus, historiografi membebaskan kita untuk melihat keragaman, dinamika, dan kontestasi yang selalu ada dalam sejarah intelektual Islam. Ini bukan berarti menolak atau merendahkan tradisi; sebaliknya, ia berarti menghormati tradisi dengan memahaminya dalam kompleksitas dan kedinamisannya yang sesungguhnya.

Kedua, ia mendorong kita untuk lebih kritis terhadap narasi-narasi dominan yang telah membentuk pemahaman kita tentang tradisi akademik Islam—baik narasi "kemunduran" yang pesimistis, narasi "romantisasi" yang apologetis, maupun narasi "tertutupnya pintu ijtihad" yang simplifikatif. Dengan mendekonstruksi narasi-narasi ini, historiografi membuka ruang untuk pembacaan-pembacaan baru yang lebih bernuansa, lebih berbasis bukti, dan lebih jujur terhadap kompleksitas warisan intelektual Islam.

Ketiga, dan yang paling penting untuk konteks kontemporer, historiografi tradisi akademik Islam memberikan landasan yang kokoh bagi upaya-upaya revitalisasi dan reformasi. Dengan memahami bagaimana tradisi bekerja di masa lalu—bagaimana ia mempertahankan diri, bagaimana ia beradaptasi dengan perubahan, bagaimana ia mengelola kontestasi internal, dan bagaimana ia merespons tantangan-tantangan eksternal—kita dapat memperoleh wawasan yang berharga tentang bagaimana tradisi dapat direvitalisasi secara autentik dan kritis di masa kini. Tanpa pemahaman historiografis yang mendalam, upaya-upaya "kebangkitan" tradisi sering kali hanya menjadi romantisasi nostalgik yang tidak mampu menghadapi tantangan-tantangan kontemporer. Dengan pemahaman historiografis, kita dapat membayangkan suatu tradisi yang hidup—yang setia pada fondasi-fondasinya, tetapi terbuka terhadap perubahan; yang menghormati otoritas, tetapi tidak takut pada kritik; yang bangga pada warisannya, tetapi tidak terjebak dalam glorifikasi masa lalu. Inilah sumbangan yang paling berharga dari perspektif historiografis terhadap studi tentang tradisi akademik dalam pendidikan Islam.

H. Budaya Pendidikan

Di antara seluruh objek kajian historiografi pendidikan, budaya pendidikan merupakan yang paling luas, paling dalam, dan paling sulit untuk didefinisikan secara tegas. Jika tradisi akademik adalah etos dan norma yang mengatur komunitas keilmuan, maka budaya pendidikan adalah keseluruhan cara hidup (*way of life*) yang melingkupi dan meresapi proses pendidikan—mencakup nilai-nilai, simbol-simbol, praktik-praktik, ritual-ritual, kebiasaan-kebiasaan, dan artefak-artefak material yang membentuk pengalaman belajar-mengajar dan memberinya makna. Budaya pendidikan adalah atmosfer yang dihirup oleh para

guru dan murid, bahasa yang mereka gunakan, ruang-ruang yang mereka huni, benda-benda yang mereka gunakan, serta asumsi-asumsi tak terucapkan tentang hakikat ilmu, otoritas, dan pembentukan diri yang tertanam dalam aktivitas sehari-hari. Dalam perspektif historiografi pendidikan, budaya pendidikan bukanlah entitas yang statis atau transparan. Ia adalah konstruksi historis yang dibentuk, direproduksi, dan dipertentangkan melalui praktik-praktik konkret dan, yang lebih penting bagi kita, melalui narasi-narasi yang ditulis oleh para sejarawan. Menjadikan budaya pendidikan sebagai objek kajian historiografi berarti mengkaji bagaimana para sejarawan telah merekonstruksi, menafsirkan, dan merepresentasikan dimensi-dimensi kultural dari pendidikan—apa yang mereka lihat, apa yang mereka abaikan, dan bagaimana kerangka teoretis mereka membentuk gambaran yang mereka hasilkan (Burke, 2008, hlm. 1–15; Chartier, 1997, hlm. 1–10; Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–15).

Berbeda dengan kurikulum yang dapat ditemukan dalam dokumen-dokumen resmi, atau kebijakan yang terekam dalam undang-undang dan dekret, budaya pendidikan sering kali bersifat implisit, tidak tertulis, dan dianggap biasa saja (*taken for granted*) oleh para aktornya sendiri. Ia adalah "yang sudah semestinya begitu"—cara-cara melakukan sesuatu yang tampak alamiah sehingga jarang diartikulasikan secara eksplisit, apalagi didokumentasikan secara sistematis. Karena sifatnya yang elusif inilah, budaya pendidikan sangat rentan terhadap konstruksi dan proyeksi dari para sejarawan yang menelitinya. Seorang sejarawan yang datang dengan kerangka teoretis tertentu—katakanlah, teori reproduksi sosial Pierre Bourdieu, atau teori praktik Michel de Certeau—akan "melihat" dan menekankan aspek-aspek tertentu dari budaya pendidikan yang mungkin tidak terlihat oleh sejarawan lain dengan kerangka yang berbeda. Dengan demikian, "budaya pendidikan Islam" yang kita kenal dari literatur adalah hasil dari proses seleksi, interpretasi, dan narativisasi yang kompleks, yang harus selalu dipertanyakan secara kritis (Bourdieu, 1984; de Certeau, 1984; Popkewitz, 1997, hlm. 135–145).

Historiografer pendidikan, oleh karena itu, tidak bertanya "Apa itu budaya pendidikan Islam?" dalam pengertian esensialis yang mencari definisi tunggal. Sebaliknya, ia bertanya: "Bagaimana para sejarawan dari berbagai periode dan perspektif telah mendeskripsikan dan menafsirkan budaya pendidikan Islam? Aspek-aspek apa yang mereka tonjolkan—apakah dimensi spiritual dan etisnya, dimensi sosial dan hierarkisnya, atau dimensi material dan praktisnya? Apakah mereka menggambarkan budaya pendidikan Islam sebagai sesuatu yang unik dan khas, atau sebagai varian dari pola-pola universal? Bagaimana narasi-narasi ini berubah seiring dengan perubahan dalam teori sosial dan budaya? Dan apa yang diungkapkan oleh narasi-narasi ini bukan hanya tentang budaya pendidikan Islam, tetapi juga tentang asumsi-asumsi dan kepentingan-kepentingan para sejarawan yang menulisnya?" (Chartier, 1997, hlm. 1–15; Cunningham, 1989, hlm. 368–375).

Untuk memahami bagaimana budaya pendidikan telah menjadi objek kajian historiografi, kita perlu memetakan kekayaan dan keragaman dimensi kultural yang telah membentuk pendidikan dalam peradaban Islam. Spektrum ini sangat luas dan saling terkait.

Pertama, budaya literasi dan budaya lisan. Salah satu transformasi paling mendasar yang dibawa oleh Islam adalah revolusi literasi di kalangan bangsa Arab yang sebelumnya didominasi oleh budaya lisan. Wahyu pertama—*Iqra'* (bacalah!)—adalah deklarasi tentang pentingnya membaca sebagai fondasi peradaban baru. Namun, budaya literasi dalam Islam tidak pernah sepenuhnya menggantikan budaya lisan; keduanya hidup berdampingan dalam hubungan yang kompleks dan saling melengkapi. Teks-teks tertulis dihormati, disalin, dan dikomentari, tetapi otoritas tertinggi tetap berada pada transmisi lisan dari guru ke murid. "Jangan mengambil ilmu dari buku" (*lā ta'khudh al-'ilma min al-ṣuḥuf*) adalah pepatah yang mencerminkan keyakinan bahwa pengetahuan yang hidup hanya dapat ditransmisikan melalui pertemuan personal. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis tentang dinamika antara literasi dan oralitas ini: apakah sebagai transisi linear dari kelisanan ke keberaksaraan, atau sebagai koeksistensi yang saling memperkaya? (Messick, 1993, hlm. 15–25; Berkey, 1992, hlm. 20–40; Robinson, 2003, hlm. 55–70).

Kedua, budaya hafalan dan "penubuhan" pengetahuan. Dalam banyak narasi modern, hafalan sering kali dipandang sebagai metode pembelajaran yang rendah—sekadar memorisasi mekanis tanpa pemahaman. Namun, dalam budaya pendidikan Islam tradisional, hafalan memiliki makna yang jauh lebih dalam. Menghafal Al-Qur'an, khususnya, adalah praktik spiritual yang melaluinya teks suci "ditubuhkan" (*embodied*) dalam diri seorang Muslim. Tubuh sang penghafal menjadi pembawa (*carrier*) firman Tuhan; Al-Qur'an tidak hanya tersimpan dalam ingatan, tetapi juga membentuk postur, gerak-gerik, dan seluruh cara berada di dunia. Studi Rudolf T. Ware III (2014) tentang pendidikan Al-Qur'an di Afrika Barat dengan brilian menunjukkan bagaimana epistemologi "penubuhan" ini bekerja: pengetahuan bukanlah abstraksi yang terpisah dari tubuh, melainkan sesuatu yang diinternalisasi melalui disiplin fisik, pengulangan, dan peniruan. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang hafalan telah berubah: dari ejekan orientalis tentang "pembelajaran kakatua," menuju apresiasi yang lebih mendalam tentang fungsi kognitif dan spiritualnya (Ware, 2014, hlm. 1–20; Eickelman, 1985, hlm. 50–75; Graham, 1987, hlm. 1–15).

Ketiga, budaya *riḥlah* (perjalanan keilmuan)**.** Salah satu ciri paling khas dari budaya pendidikan Islam adalah mobilitas para pencari ilmu. *Riḥlah fī ṭalab al-'ilm*—perjalanan dalam mencari ilmu—adalah praktik yang sangat dihargai dan hampir diwajibkan bagi mereka yang ingin mencapai otoritas keilmuan tertinggi. Para ulama melakukan perjalanan ribuan kilometer—dari Andalusia ke Baghdad, dari Afrika Utara ke Yaman, dari India ke Hijaz—untuk belajar dari guru-guru

tertentu, mengumpulkan kitab-kitab, mendapatkan ijazah, dan memperluas jaringan intelektual mereka. Budaya *riḥlah* ini menciptakan jaringan keilmuan transnasional yang sangat kosmopolitan, dan menjadi mekanisme utama untuk sirkulasi ide, teks, dan metode melintasi batas-batas politik dan geografis. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis tentang *riḥlah*: apakah sebagai petualangan intelektual yang heroik, atau sebagai praktik yang juga mencerminkan hierarki dan ketidaksetaraan akses? (Touati, 2010, hlm. 1–20; Eickelman & Piscatori, 1990, hlm. 1–25; Gellens, 1990, hlm. 50–70).

Keempat, budaya material dan spasial pendidikan. Pendidikan selalu berlangsung dalam ruang-ruang konkret dan melibatkan benda-benda material. Arsitektur madrasah, dengan *īwān*-nya yang megah, *ḥalaqah*-nya yang melingkar, dan sel-sel tempat tinggal para murid, membentuk dan merefleksikan hierarki sosial dan epistemologis tertentu. Alat-alat tulis—pena, tinta, kertas, papan tulis (*lawḥ*)—tidak hanya berfungsi sebagai instrumen teknis, tetapi juga sebagai objek-objek kultural yang sarat dengan makna. Papan tulis Al-Qur'an di Afrika Barat, misalnya, adalah objek sakral: sebelum dihapus, tulisan di atasnya harus diminum atau disucikan, karena ia mengandung firman Tuhan. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah memperhatikan atau mengabaikan dimensi material dan spasial ini, dan bagaimana perhatian pada materialitas telah memperkaya atau menantang narasi-narasi yang hanya berfokus pada ide dan institusi (Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–20; Burke, 2008, hlm. 67–80; Messick, 1993, hlm. 50–75).

Kelima, budaya *adab* dan pembentukan diri. Konsep *adab*—yang sering kali diterjemahkan secara tidak memadai sebagai "etiket" atau "kesopanan"—adalah inti dari budaya pendidikan Islam. *Adab* mencakup keseluruhan cara berperilaku, bertutur, berpakaian, duduk, makan, berjalan, dan berinteraksi yang dianggap sesuai untuk seorang Muslim yang berpendidikan. Lebih dari sekadar formalitas eksternal, *adab* adalah disiplin pembentukan diri (*self-cultivation*) yang bertujuan untuk menyelaraskan seluruh aspek kepribadian—tubuh, pikiran, dan jiwa—dengan nilai-nilai Islam. Dalam tradisi Islam, ilmu tanpa *adab* dianggap berbahaya, seperti api tanpa kayu bakar: ia bisa membakar dan menghancurkan. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis tentang *adab*: apakah sebagai bentuk kontrol sosial yang menindas, atau sebagai jalan menuju kebebasan batin dan kebijaksanaan? Bagaimana narasi-narasi tentang *adab* berubah ketika ia dibandingkan dengan konsep-konsep modern tentang "disiplin" dan "kepatuhan"? (Metcalf, 1984, hlm. 20–1; Lapidus, 1984, hlm. –38 60; al-Attas, 1980, hlm. 45–20).

Keenam, budaya wakaf dan ekonomi pendidikan. Pendidikan dalam peradaban Islam tidak dapat dipahami tanpa memperhatikan dimensi ekonominya, dan di sinilah budaya wakaf memainkan peran sentral. Wakaf—sumbangan abadi yang hasilnya digunakan untuk mendanai institusi-institusi publik, termasuk madrasah,

masjid, perpustakaan, dan rumah sakit—adalah mekanisme yang memungkinkan pendidikan Islam berkembang dan berkelanjutan selama berabad-abad. Melalui wakaf, para patron—baik sultan, wazir, pedagang kaya, maupun perempuan bangsawan—dapat mendanai lembaga-lembaga pendidikan tanpa campur tangan langsung negara. Budaya wakaf ini menciptakan suatu "ekonomi moral" di mana tindakan filantropi dipahami sebagai ibadah dan jalan menuju pahala abadi. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis tentang wakaf: apakah sebagai mekanisme yang menjamin otonomi pendidikan dari kontrol negara, atau sebagai instrumen kontrol tidak langsung yang mengikat institusi pada kepentingan para patron dan membatasi fleksibilitasnya? (Makdisi, 1981, hlm. 120–100; Hennigan, 2004, hlm. 25–1; Berkey, 1992, hlm. 150–128).

Ketujuh, budaya perpustakaan dan preservasi pengetahuan. Perpustakaan dalam peradaban Islam bukan sekadar tempat penyimpanan buku; mereka adalah pusat-pusat kehidupan intelektual. Perpustakaan-perpustakaan besar seperti Bayt al-Ḥikmah di Baghdad, Dār al-'Ilm di Kairo, atau perpustakaan al-Ḥakam II di Cordoba tidak hanya mengoleksi ratusan ribu manuskrip, tetapi juga menjadi tempat di mana para sarjana bekerja, berdebat, menerjemahkan, dan menulis. Budaya perpustakaan ini mencakup tradisi penyalinan manuskrip, katalogisasi, peminjaman, dan bahkan "tur perpustakaan" bagi para pencari ilmu yang datang dari jauh. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis tentang perpustakaan-perpustakaan ini: apakah sebagai simbol kejayaan peradaban Islam yang hilang, atau sebagai institusi yang kompleks dengan dinamika kekuasaan, akses, dan kontrolnya sendiri? (Hirschler, 2016, hlm. 1–20; Atiyeh, 1995, hlm. 1–15; Gutas, 1998, hlm. 50–70).

Tema-Tema Sentral: Ketika budaya pendidikan dijadikan objek kajian historiografi, beberapa tema sentral secara konsisten muncul sebagai fokus analisis kritis terhadap narasi-narasi yang ada.

Pertama, tema narasi tentang keteraturan versus narasi tentang praktik. Sumber-sumber normatif—risalah-risalah tentang *ādāb al-mu'allimīn* atau *ādāb al-muta'allimīn*—cenderung menggambarkan budaya pendidikan yang ideal: bagaimana seharusnya seorang guru bersikap, bagaimana seharusnya seorang murid menghormati gurunya, bagaimana seharusnya sebuah *ḥalaqah* diselenggarakan. Tetapi ada kesenjangan antara norma dan praktik. Historiografer mengkritisi narasi-narasi yang terlalu mengandalkan sumber-sumber normatif ini tanpa mempertimbangkan bagaimana budaya pendidikan benar-benar dihayati dan dipraktikkan. Catatan-catatan pengadilan tentang sengketa guru-murid, marginalia dalam manuskrip yang berisi keluhan atau humor, atau laporan-laporan para pelancong asing yang mengamati praktik pendidikan—semua ini dapat memberikan gambaran tentang budaya pendidikan yang lebih aktual, yang sering kali lebih kacau, lebih konfliktual, dan lebih manusiawi daripada

gambaran ideal yang dilukiskan oleh teks-teks normatif (Chamberlain, 1994, hlm. 100–150; Berkey, 1992, hlm. 30–60; Messick, 1993, hlm. 35–55).

Kedua, tema budaya sebagai arena kontestasi. Budaya pendidikan bukanlah sistem yang homogen dan harmonis; ia adalah arena di mana berbagai nilai, kepentingan, dan identitas saling berbenturan. Apa yang dianggap sebagai "adab yang baik" oleh satu kelompok mungkin dianggap sebagai "bid'ah" oleh kelompok lain. Cara belajar yang dianggap "benar" oleh para tradisionalis mungkin dianggap "terbelakang" oleh kaum modernis. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang budaya pendidikan sering kali menyembunyikan dimensi konfliktual ini dan menyajikan budaya sebagai sesuatu yang mulus dan konsensual. Kontestasi-kontestasi tentang budaya pendidikan—misalnya, perdebatan tentang apakah musik dan puisi boleh diajarkan, atau tentang bagaimana perempuan harus berpartisipasi dalam pendidikan—adalah momen-momen yang mengungkapkan asumsi-asumsi yang biasanya tersembunyi (Apple, 2004, hlm. 80–50; Hefner, 2009, hlm. 30–1; Starrett, 1998, hlm. 20–1).

Ketiga, tema romantisasi dan esensialisasi budaya pendidikan Islam. Sebagaimana dengan objek-objek lainnya, terdapat kecenderungan kuat dalam beberapa narasi—khususnya narasi revivalis—untuk meromantisasi budaya pendidikan Islam tradisional sebagai sesuatu yang ideal, organik, dan sarat makna, yang telah "dirusak" oleh modernitas dan Westernisasi. Historiografer mengkritisi romantisasi ini dengan menunjukkan bahwa budaya pendidikan tradisional juga memiliki keterbatasan dan problemnya sendiri: hierarki yang kaku, eksklusi gender, kekerasan fisik dalam pendisiplinan, dan resistensi terhadap ide-ide baru. Tugas historiografer bukanlah untuk merayakan atau mengecam, melainkan untuk memahami budaya pendidikan dalam kompleksitas penuhnya—dengan semua pencapaian dan kegagalannya, keindahan dan kekejamannya, kebijaksanaan dan kebodohannya (Ware, 2014, hlm. 35–20; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 30–1).

Signifikansi: Bagi studi pendidikan Islam, menjadikan budaya pendidikan sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat mendalam. *Pertama*, ia memperluas cakrawala studi ini melampaui fokus tradisional pada institusi, kurikulum, dan pemikiran, menuju dimensi-dimensi pengalaman yang lebih halus dan lebih mendalam: bagaimana rasanya menjadi seorang murid di madrasah abad ke-12, bagaimana ritual-ritual akademik membentuk identitas, bagaimana hubungan antara guru dan murid dihayati, dan bagaimana pengetahuan "ditubuhkan" melalui praktik-praktik disiplin.

Kedua, ia memberikan perspektif kritis terhadap upaya-upaya kontemporer untuk "menghidupkan kembali" atau "merevitalisasi" budaya pendidikan Islam. Dengan memahami bahwa budaya selalu merupakan konstruksi historis yang dibentuk oleh konteks-konteks spesifik, kita dapat menghindari jebakan romantisme yang mencoba mereproduksi masa lalu secara persis—sesuatu

yang tidak mungkin dan mungkin tidak diinginkan. Sebaliknya, kita dapat secara kreatif mengadaptasi elemen-elemen dari budaya pendidikan tradisional—seperti penekanan pada *adab*, nilai *sanad*, atau praktik *ḥalaqah*—dalam konteks-konteks kontemporer yang sangat berbeda.

Ketiga, dan mungkin yang paling penting, perhatian pada budaya pendidikan mengingatkan kita bahwa pendidikan bukan hanya tentang transfer informasi dan keterampilan; ia adalah tentang pembentukan seluruh pribadi manusia—tubuh, pikiran, dan jiwanya—dalam kerangka nilai-nilai dan makna-makna tertentu. Dalam dunia modern yang cenderung mereduksi pendidikan menjadi akumulasi kredit dan sertifikasi, pesan dari budaya pendidikan Islam tradisional ini memiliki relevansi yang mendalam dan abadi. Historiografi budaya pendidikan membantu kita untuk mendengar pesan itu, tanpa meromantisasinya, dan untuk mempertimbangkan bagaimana ia dapat dihidupkan kembali dalam bentuk-bentuk yang baru dan autentik. Inilah sumbangan unik yang ditawarkan oleh perspektif historiografis terhadap studi tentang budaya pendidikan dalam Islam.

TUJUAN HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN

SETELAH mengidentifikasi objek-objek kajian yang menjadi fokus analisis historiografi pendidikan, kita perlu mengajukan pertanyaan yang lebih mendasar lagi: untuk apa semua ini dilakukan? Apa yang hendak dicapai oleh historiografi pendidikan? Pertanyaan tentang tujuan ini bukan sekadar formalitas akademik; ia menyentuh jantung dari raison d'être—alasan keberadaan—dari seluruh usaha historiografis. Tanpa kejelasan tujuan, historiografi pendidikan akan menjadi latihan intelektual yang hampa, sebuah aktivitas yang hanya berputar-putar dalam lingkaran meta-analisis tanpa pernah menyentuh realitas yang lebih luas. Dengan kejelasan tujuan, historiografi pendidikan menemukan arah, signifikansi, dan daya dorongnya.

Tujuan-tujuan ini tidaklah tunggal; ia membentuk suatu spektrum yang saling terkait, bergerak dari yang paling elementer hingga yang paling visioner. Pada tingkat yang paling dasar, historiografi pendidikan bertujuan untuk menyediakan kerangka kritis bagi rekonstruksi perkembangan pendidikan—memastikan bahwa narasi-narasi yang kita bangun tentang masa lalu didasarkan pada fondasi yang telah diuji, bukan pada mitos atau asumsi yang tidak dipertanyakan. Pada tingkat berikutnya, ia bertujuan untuk memahami dinamika perubahan pendidikan—mengapa dan bagaimana sistem, institusi, dan praktik pendidikan berubah, bertransformasi, atau bertahan sepanjang sejarah. Lebih dalam lagi, historiografi pendidikan bertujuan untuk membangun kesadaran historis—suatu sikap mental yang memungkinkan kita melihat realitas pendidikan kontemporer bukan sebagai sesuatu yang alamiah atau niscaya, melainkan sebagai produk dari proses-proses historis yang kontingen dan selalu dapat dipertanyakan. Pada tingkat yang paling

praktis, ia bertujuan untuk menjadi landasan bagi pengembangan kebijakan dan pengembangan teori pendidikan—menyediakan perspektif historis yang kritis bagi upaya-upaya untuk memperbaiki dan mentransformasi pendidikan di masa kini dan masa depan. Sub-bab ini akan menguraikan kelima tujuan tersebut secara mendalam, menunjukkan bagaimana masing-masing saling terkait dan bagaimana bersama-sama mereka membentuk suatu visi yang koheren tentang fungsi dan signifikansi historiografi pendidikan.

A. Rekonstruksi Perkembangan Pendidikan

Tujuan pertama dan paling fundamental dari historiografi pendidikan adalah merekonstruksi perkembangan pendidikan. Namun, istilah "rekonstruksi" di sini tidak boleh dipahami secara naif sebagai upaya untuk menghadirkan kembali masa lalu pendidikan secara utuh dan persis seperti apa adanya. Sebagaimana telah dibahas secara mendalam dalam sub-bab 1.1 tentang hakikat historiografi sebagai rekonstruksi masa lalu, setiap rekonstruksi historis adalah upaya selektif, interpretatif, dan selalu tidak lengkap yang dilakukan oleh sejarawan dari puing-puing jejak yang ditinggalkan oleh masa lalu. Dalam konteks historiografi pendidikan, rekonstruksi perkembangan pendidikan berarti upaya sistematis untuk membangun kembali—dalam bentuk narasi yang koheren dan bermakna—bagaimana pendidikan telah berkembang, berubah, bertransformasi, dan kadang-kadang mengalami diskontinuitas sepanjang sejarah manusia. Ini adalah tujuan yang membedakan historiografi pendidikan dari sekadar pengumpulan data atau kronik peristiwa pendidikan: historiografer tidak hanya mengumpulkan fakta, tetapi juga menyusunnya ke dalam suatu kerangka penjelasan yang memungkinkan kita untuk memahami pola, arah, dan dinamika perkembangan pendidikan (Collingwood, 1946, hlm. 245–250; Carr, 1961, hlm. 20–30; Evans, 1997, hlm. 65–80).

Untuk memahami secara mendalam apa yang dimaksud dengan rekonstruksi perkembangan pendidikan sebagai tujuan historiografi, kita perlu membedah tiga dimensi yang saling terkait: dimensi kronologis, dimensi kausal, dan dimensi kontekstual.

Dimensi kronologis berkaitan dengan upaya untuk menetapkan urutan waktu (*chronology*) dari peristiwa-peristiwa, perubahan-perubahan, dan kontinuitas-kontinuitas dalam pendidikan. Kapan madrasah pertama kali muncul? Bagaimana kurikulum pendidikan Islam berubah dari abad ke abad? Kapan sistem kelas modern mulai menggantikan sistem *ḥalaqah* di dunia Islam? Pertanyaan-pertanyaan kronologis ini mendasar karena tanpa kerangka waktu yang jelas, kita tidak dapat berbicara tentang "perkembangan" sama sekali. Namun, penetapan kronologi bukanlah sekadar pencatatan tanggal. Ia melibatkan keputusan-keputusan sulit tentang periodisasi: di mana kita menarik garis batas antara satu periode dan periode berikutnya? Apakah kita

menggunakan periodisasi berdasarkan dinasti (Umayyah, Abbasiyah, Utsmani), berdasarkan abad (abad ke7-, ke13-, ke19-), atau berdasarkan konsep-konsep analitis ("era formatif," "era pasca-klasik," "era modern")? Setiap pilihan periodisasi membawa serta asumsi-asumsi tertentu tentang apa yang dianggap sebagai perubahan signifikan dan apa yang dianggap sebagai kontinuitas biasa. Historiografer yang kritis tidak menerima begitu saja periodisasi yang diwarisi dari tradisi; ia mempertanyakan asal-usulnya, menguji validitasnya, dan membuka diri terhadap kemungkinan periodisasi alternatif yang mungkin lebih mampu menangkap kompleksitas perkembangan pendidikan (Koselleck, 2004, hlm. 100–115; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10).

Dimensi kausal berkaitan dengan upaya untuk menjelaskan *mengapa* dan *bagaimana* perubahan dalam pendidikan terjadi. Rekonstruksi yang hanya mencatat apa yang terjadi secara berurutan tanpa menjelaskan mengapa hal itu terjadi adalah kronik, bukan sejarah. Historiografer pendidikan berusaha untuk mengidentifikasi faktor-faktor yang mendorong perubahan pendidikan—apakah itu inovasi intelektual, transformasi sosial-ekonomi, kebijakan politik, pengaruh lintas budaya, atau kombinasi dari semuanya—dan untuk menganalisis bagaimana faktor-faktor ini berinteraksi. Mengapa gerakan penerjemahan besar-besaran terjadi pada masa Abbasiyah awal dan bukan sebelumnya? Mengapa madrasah Nizamiyah muncul pada abad ke11- dan dengan cepat menyebar ke seluruh dunia Islam? Mengapa sistem pesantren di Indonesia mampu bertahan selama berabad-abad sementara sistem serupa di tempat lain mengalami transformasi radikal? Pertanyaan-pertanyaan kausal ini menuntut analisis yang mendalam dan sering kali melibatkan perdebatan di antara para sejarawan yang memiliki penekanan berbeda—ada yang menekankan faktor ide dan pemikiran, ada yang menekankan faktor material dan ekonomi, dan ada yang menekankan faktor politik dan kekuasaan (Makdisi, 1981, hlm. 50–30; Gutas, 1998, hlm. 95–75).

Dimensi kontekstual berkaitan dengan upaya untuk menempatkan perkembangan pendidikan dalam konteks yang lebih luas dari masyarakat, budaya, politik, dan peradaban di mana pendidikan itu berlangsung. Pendidikan tidak pernah terjadi dalam ruang hampa; ia selalu teranyam dengan dimensi-dimensi lain dari kehidupan manusia. Rekonstruksi yang baik tidak akan memperlakukan pendidikan sebagai entitas yang terisolasi, melainkan akan menunjukkan bagaimana perkembangan pendidikan terkait dengan—dan dipengaruhi oleh—perkembangan dalam bidang-bidang lain seperti agama, ekonomi, politik, dan ilmu pengetahuan. Bagaimana hubungan antara perkembangan madrasah dan kebangkitan mazhab-mazhab fiqh? Bagaimana kolonialisme Eropa mentransformasi sistem pendidikan di dunia Islam? Bagaimana globalisasi dan revolusi digital kontemporer memengaruhi pendidikan Islam? Pertanyaan-pertanyaan kontekstual ini menuntut pendekatan interdisipliner yang melampaui batas-batas sempit sejarah pendidikan dan

melibatkan wawasan dari sosiologi, antropologi, ilmu politik, dan ekonomi (Chamberlain, 1994, hlm. 20–1; Berkey, 1992, hlm. 15–1).

Penting untuk digarisbawahi bahwa rekonstruksi perkembangan pendidikan bukanlah—dan tidak mungkin menjadi—proses yang netral atau objektif dalam pengertian absolut. Setiap rekonstruksi selalu bersifat selektif dan interpretatif, dan ini adalah karakteristik inheren yang tidak dapat dihindari, bukan kecacatan yang dapat dihilangkan.

Selektivitas muncul dari kenyataan bahwa sejarawan tidak mungkin memasukkan seluruh fakta tentang masa lalu pendidikan ke dalam narasinya. Jumlah peristiwa, tokoh, institusi, pemikiran, dan praktik yang terkait dengan pendidikan dalam satu abad saja sudah tak terhitung; untuk mencakup seluruh sejarah pendidikan Islam selama empat belas abad adalah kemustahilan. Oleh karena itu, sejarawan harus memilih: peristiwa mana yang dianggap signifikan dan mana yang diabaikan, tokoh mana yang ditonjolkan dan mana yang dilupakan, aspek mana dari pendidikan yang menjadi fokus dan mana yang disingkirkan ke catatan kaki. Pilihan-pilihan ini tidak pernah semata-mata "teknis"; ia dipengaruhi oleh kerangka teoretis sejarawan, oleh pertanyaan-pertanyaan yang dianggapnya penting, oleh kepentingan dan nilai-nilai zamannya, dan oleh keterbatasan sumber yang tersedia. Seorang sejarawan Marxis akan memilih untuk merekonstruksi perkembangan pendidikan dengan menekankan perjuangan kelas dan faktor-faktor ekonomi; seorang sejarawan idealis akan menekankan perkembangan ide dan pemikiran; seorang sejarawan feminis akan menekankan dimensi gender dan pengalaman perempuan. Masing-masing akan menghasilkan rekonstruksi yang berbeda, dan masing-masing akan mengungkapkan aspek-aspek tertentu dari masa lalu yang mungkin tidak terlihat oleh yang lain (Carr, 1961, hlm. 10–15; Jenkins, 1991, hlm. 25–35).

Interpretativitas muncul dari kenyataan bahwa fakta-fakta sejarah tidak "berbicara sendiri." Mereka memperoleh makna hanya ketika ditempatkan dalam kerangka interpretatif tertentu. Ketika kita mengatakan bahwa "madrasah Nizamiyah didirikan pada tahun 1067 M," kita menyatakan sebuah fakta. Tetapi begitu kita mulai menjelaskan *mengapa* madrasah itu didirikan, *apa* signifikansinya, dan *bagaimana* ia memengaruhi perkembangan pendidikan selanjutnya, kita memasuki ranah interpretasi. Apakah pendirian madrasah Nizamiyah merupakan respons terhadap tantangan Syiah, upaya untuk mengonsolidasikan kekuasaan Saljuk, atau manifestasi dari perkembangan internal dalam tradisi keilmuan Sunni? Ataukah ia merupakan kombinasi dari ketiganya dalam proporsi yang berbeda? Jawaban atas pertanyaan-pertanyaan ini tidak dapat ditemukan begitu saja dalam sumber-sumber; ia harus diargumentasikan oleh sejarawan berdasarkan bukti-bukti yang tersedia, logika, dan kerangka teoretis tertentu. Inilah mengapa para sejarawan dapat berbeda pendapat tentang peristiwa yang sama, dan mengapa rekonstruksi sejarah selalu terbuka untuk diperdebatkan

dan direvisi (Makdisi, 1981, hlm. 50–30; Goldziher, 1981; Tibawi, 1972).

Salah satu karakteristik paling penting dari rekonstruksi perkembangan pendidikan sebagai tujuan historiografi adalah bahwa ia merupakan proses yang tidak pernah selesai (*never-ending process*). Ini bukanlah tugas yang suatu hari dapat dinyatakan tuntas, seolah-olah kita telah "menyelesaikan" rekonstruksi sejarah pendidikan Islam dan yang tersisa hanyalah mengajarkannya kepada generasi berikutnya. Sebaliknya, setiap generasi sejarawan menulis ulang sejarah pendidikan berdasarkan bukti-bukti baru yang ditemukan, metode-metode baru yang dikembangkan, pertanyaan-pertanyaan baru yang dianggap penting, dan perspektif-perspektif baru yang muncul dari perubahan-perubahan dalam masyarakat dan kebudayaan.

Ada beberapa alasan mengapa rekonstruksi selalu bersifat tentatif dan berkelanjutan. *Pertama*, penemuan sumber-sumber baru. Arsip-arsip yang sebelumnya tertutup mungkin dibuka; manuskrip-manuskrip yang sebelumnya tersembunyi di koleksi-koleksi pribadi mungkin muncul ke permukaan; teknologi digital memungkinkan akses ke sumber-sumber yang sebelumnya sulit dijangkau. Setiap penemuan baru memiliki potensi untuk mengonfirmasi, merevisi, atau bahkan meruntuhkan rekonstruksi yang telah ada. *Kedua*, perkembangan metodologi baru. Metode-metode analisis yang sebelumnya tidak tersedia—seperti analisis DNA pada manuskrip, pemindaian satelit untuk arkeologi, atau *text mining* untuk analisis korpus besar—dapat mengungkapkan dimensi-dimensi masa lalu yang sebelumnya tidak terlihat. *Ketiga*, pergeseran perspektif dan kepentingan kontemporer. Pertanyaan-pertanyaan yang dianggap penting berubah dari generasi ke generasi. Sejarawan abad ke-19 mungkin tidak tertarik pada sejarah pendidikan perempuan atau sejarah pendidikan kelompok marjinal; sejarawan kontemporer, sebaliknya, mungkin menganggap pertanyaan-pertanyaan ini sangat penting. Dengan demikian, setiap generasi mengajukan pertanyaan-pertanyaan baru kepada masa lalu, dan dalam prosesnya menghasilkan rekonstruksi-rekonstruksi baru yang relevan dengan zamannya (Tosh, 2015, hlm. 200–215; Evans, 1997, hlm. 220–253).

Signifikansi: Mengapa rekonstruksi perkembangan pendidikan penting? Apa yang dipertaruhkan dalam upaya ini? Signifikansinya terletak pada beberapa fungsi vital yang dijalankannya, baik bagi komunitas akademik maupun bagi masyarakat yang lebih luas.

Pertama, rekonstruksi perkembangan pendidikan menyediakan peta historis yang memungkinkan kita untuk menempatkan isu-isu dan perdebatan-perdebatan pendidikan kontemporer dalam perspektif yang lebih luas. Ketika kita berdebat tentang integrasi ilmu agama dan ilmu umum dalam kurikulum, misalnya, pemahaman tentang bagaimana hubungan antara kedua jenis ilmu ini telah berevolusi sepanjang sejarah Islam—dari integrasi pada masa klasik, ke diferensiasi pada masa pasca-klasik, hingga upaya-upaya reintegrasi pada masa

modern—memberikan kedalaman dan nuansa yang tidak mungkin diperoleh jika kita hanya melihat ke masa kini. Rekonstruksi historis menunjukkan bahwa perdebatan-perdebatan kontemporer sering kali memiliki genealogi yang panjang dan kompleks, dan bahwa posisi-posisi yang kita ambil saat ini bukanlah sesuatu yang baru atau unik, melainkan bagian dari percakapan yang telah berlangsung selama berabad-abad (Goodson, 1994, hlm. 15–1; Kliebard, 2004, hlm. 10–1).

Kedua, rekonstruksi perkembangan pendidikan berfungsi sebagai laboratorium analitis di mana kita dapat menguji hipotesis-hipotesis tentang bagaimana dan mengapa pendidikan berubah. Dengan mempelajari kasus-kasus historis—misalnya, bagaimana suatu reformasi kurikulum berhasil atau gagal, bagaimana suatu inovasi metode pembelajaran menyebar atau menghilang, bagaimana suatu kebijakan pendidikan memengaruhi masyarakat—kita dapat memperoleh wawasan tentang dinamika perubahan pendidikan yang relevan untuk masa kini. Sejarah menyediakan "eksperimen alami" yang tidak dapat direplikasi dalam laboratorium, dan dari sini kita dapat belajar tentang apa yang mungkin, apa yang tidak mungkin, dan apa yang mungkin tidak terduga dalam upaya-upaya untuk mengubah pendidikan (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 20–1; McCulloch, 2003, hlm. 295–289).

Ketiga, dan ini yang paling mendalam, rekonstruksi perkembangan pendidikan adalah bagian dari upaya manusia yang lebih luas untuk memahami dirinya sendiri. Pendidikan adalah salah satu aktivitas paling fundamental yang membedakan manusia dari makhluk lain: melalui pendidikan, pengetahuan, nilai-nilai, dan keterampilan ditransmisikan dari generasi ke generasi, memungkinkan akumulasi dan perkembangan peradaban. Dengan merekonstruksi bagaimana proses transmisi ini telah berlangsung dalam berbagai konteks historis—termasuk dalam peradaban Islam yang merupakan fokus buku ini—kita tidak hanya belajar tentang pendidikan, tetapi juga tentang hakikat manusia sebagai makhluk yang mendidik dan dididik, yang mewariskan dan mewarisi, yang mengingat dan membayangkan. Dalam pengertian ini, rekonstruksi perkembangan pendidikan adalah salah satu jalan menuju pemahaman diri (*self-understanding*) yang paling fundamental (Collingwood, 1946, hlm. 10–15; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 1–12).

Dengan demikian, rekonstruksi perkembangan pendidikan sebagai tujuan historiografi pendidikan bukanlah sekadar latihan antikuarian yang hanya relevan bagi para spesialis. Ia adalah fondasi bagi pemahaman yang lebih dalam tentang diri kita, masyarakat kita, dan peradaban kita. Setiap upaya untuk memperbaiki pendidikan di masa kini, untuk merumuskan kebijakan yang lebih baik, untuk mengembangkan kurikulum yang lebih relevan, atau untuk membentuk guru-guru yang lebih reflektif, akan sangat diuntungkan oleh pemahaman yang kaya dan kritis tentang bagaimana pendidikan telah berkembang—dan telah

direkonstruksi oleh para sejarawan—sepanjang sejarah. Inilah mengapa rekonstruksi perkembangan pendidikan adalah tujuan pertama dan paling fundamental dari historiografi pendidikan, dan mengapa ia layak mendapatkan perhatian yang serius dari siapa pun yang terlibat dalam studi dan praktik pendidikan, khususnya pendidikan Islam.

B. Memahami Dinamika Perubahan Pendidikan

Jika rekonstruksi perkembangan pendidikan bertujuan untuk membangun narasi tentang *apa* yang telah berubah dalam lintasan sejarah pendidikan, maka memahami dinamika perubahan pendidikan bertujuan untuk menjelaskan *mengapa*, *bagaimana*, dan *dalam kondisi apa* perubahan-perubahan itu terjadi. Ini adalah tujuan yang membawa historiografi pendidikan melampaui level deskriptif menuju level analitis dan eksplanatoris. Dinamika perubahan pendidikan merujuk pada pola-pola, mekanisme-mekanisme, kekuatan-kekuatan, dan proses-proses yang mendorong, membentuk, menghambat, atau membelokkan arah perubahan dalam sistem, institusi, praktik, dan pemikiran pendidikan. Memahami dinamika ini bukan sekadar kepuasan intelektual; ia adalah prasyarat esensial bagi siapa pun yang ingin terlibat secara efektif dalam upaya-upaya reformasi, pengembangan, atau transformasi pendidikan di masa kini. Sebab, tanpa pemahaman tentang bagaimana perubahan pendidikan bekerja—kekuatan apa yang mendorongnya, resistensi apa yang menghadangnya, dan konsekuensi-konsekuensi tak terduga apa yang sering kali menyertainya—setiap upaya perubahan akan berjalan dalam kegelapan, mengulangi kesalahan-kesalahan masa lalu, dan rentan terhadap kegagalan yang seharusnya dapat dihindari (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 20–1; Cuban, 1993, hlm. 25–1; Fullan, 2007, hlm. 30–1).

Untuk memahami secara mendalam apa yang dimaksud dengan dinamika perubahan pendidikan sebagai tujuan historiografi, kita perlu terlebih dahulu menjernihkan beberapa asumsi dasar. *Pertama*, perubahan pendidikan bukanlah peristiwa tunggal yang terjadi pada satu titik waktu; ia adalah proses yang berlangsung dalam waktu, sering kali secara gradual, kadang-kadang secara dramatis, dan selalu melibatkan interaksi yang kompleks antara berbagai aktor, institusi, dan kekuatan. *Kedua*, perubahan pendidikan jarang sekali bersifat linear—bergerak lurus dari titik A ke titik B. Ia lebih sering bersifat non-linear, penuh dengan belokan, kebuntuan, lompatan, dan kadang-kadang kemunduran. *Ketiga*, perubahan pendidikan selalu terjadi dalam konteks yang lebih luas: ia dipengaruhi oleh perubahan-perubahan dalam ekonomi, politik, budaya, teknologi, dan demografi, dan pada gilirannya memengaruhi perubahan-perubahan tersebut. *Keempat*, perubahan pendidikan selalu melibatkan dimensi manusia: ia digerakkan oleh aktor-aktor—individu maupun kolektif—yang memiliki kepentingan, nilai, keyakinan, dan kapasitas yang berbeda-beda, dan

yang tindakan-tindakannya sering kali menghasilkan konsekuensi-konsekuensi yang tidak diantisipasi (Fullan, 2007, hlm. 30–60; Tyack & Cuban, 1995, hlm. 40–60).

Memahami dinamika perubahan pendidikan, dengan demikian, berarti mengembangkan kepekaan terhadap kompleksitas ini. Ia berarti menolak penjelasan-penjelasan monokausal yang sederhana—"pendidikan Islam mundur karena al-Ghazali menyerang filsafat," "pesantren berubah karena tekanan kolonial"—dan sebagai gantinya berusaha untuk mengidentifikasi dan menganalisis interaksi antara berbagai faktor yang saling terkait. Ia berarti melacak bagaimana perubahan yang dimulai di satu sektor (misalnya, kebijakan negara) merembes ke sektor-sektor lain (praktik kelas, kurikulum, pelatihan guru) dan bagaimana ia dimodifikasi, dinegosiasikan, atau ditolak dalam prosesnya. Ia berarti memperhatikan tidak hanya perubahan yang berhasil dan disengaja, tetapi juga perubahan yang gagal, perubahan yang tidak disengaja, dan perubahan yang direncanakan tetapi tidak pernah terwujud. Semua ini adalah bagian dari dinamika perubahan pendidikan, dan semuanya memberikan pelajaran yang berharga bagi mereka yang ingin memahami masa kini dan membentuk masa depan (Cuban, 1993, hlm. 5–15; Tyack & Tobin, 1994, hlm. 453–472).

Model-Model: Sepanjang sejarah historiografi pendidikan, para sejarawan telah menggunakan berbagai model teoretis untuk memahami dinamika perubahan. Model-model ini bukanlah sekadar alat analitis; mereka juga membentuk bagaimana narasi tentang perubahan ditulis, aktor mana yang ditonjolkan, dan faktor mana yang dianggap paling signifikan. Beberapa model utama yang telah memengaruhi historiografi pendidikan dapat disebutkan di sini.

Pertama, model evolusionis dan progresivis. Model ini, yang sangat dominan pada abad ke-19 dan awal abad ke-20, melihat perubahan pendidikan sebagai proses evolusi linear dari bentuk-bentuk yang sederhana dan primitif menuju bentuk-bentuk yang lebih kompleks, rasional, dan demokratis. Dalam model ini, sejarah pendidikan ditulis sebagai kisah kemajuan (*progress*) yang terus-menerus: dari pendidikan gereja yang dogmatis menuju pendidikan sekuler yang ilmiah, dari sekolah elite menuju sekolah massal, dari metode hafalan menuju metode pemahaman kritis. Model ini sangat dipengaruhi oleh optimisme Pencerahan tentang akal budi dan kemajuan, serta oleh teori evolusi Darwin yang diterapkan secara metaforis ke ranah sosial. Namun, model ini telah dikritik secara tajam karena asumsinya yang Eurosentris, teleologis (menganggap bahwa sejarah bergerak menuju tujuan yang telah ditentukan), dan kecenderungannya untuk mengabaikan atau merendahkan tradisi-tradisi pendidikan non-Barat sebagai "terbelakang" atau "belum berkembang." Dalam historiografi pendidikan Islam, model ini termanifestasi dalam narasi-narasi orientalis yang melihat madrasah

sebagai institusi yang "mandek" dan "menunggu" untuk dimodernisasi oleh Barat (Breisach, 2007, hlm. 267–280; Nisbet, 1980, hlm. 170–205; Goldziher, 1981).

Kedua, model konflik dan dialektika. Model ini, yang berakar pada pemikiran Marx dan Hegel, melihat perubahan pendidikan bukan sebagai evolusi harmonis, melainkan sebagai hasil dari konflik antara kekuatan-kekuatan yang bertentangan. Pendidikan adalah arena di mana kelas-kelas sosial, kelompok-kelompok kepentingan, dan ideologi-ideologi yang berbeda bersaing untuk memperebutkan kontrol. Perubahan terjadi ketika keseimbangan kekuatan bergeser—misalnya, ketika kelas pekerja berhasil memperjuangkan akses ke pendidikan, atau ketika gerakan-gerakan reformasi agama berhasil menantang monopoli negara atas kurikulum. Model ini menawarkan perspektif yang lebih dinamis dan lebih peka terhadap dimensi kekuasaan dalam perubahan pendidikan. Dalam konteks pendidikan Islam, model ini dapat digunakan untuk menganalisis, misalnya, bagaimana konflik antara kaum modernis dan tradisionalis pada abad ke-19 dan ke-20 telah membentuk transformasi institusi-institusi pendidikan Islam, atau bagaimana perjuangan antara ulama dan negara telah memengaruhi kebijakan-kebijakan pendidikan di berbagai negara Muslim (Bowles & Gintis, 1976, hlm. 1–30; Apple, 2004, hlm. 1–30; Hefner, 2009, hlm. 1–30).

Ketiga, model difusi dan transfer. Model ini berfokus pada bagaimana ide-ide, praktik-praktik, dan model-model institusional pendidikan berpindah dari satu konteks ke konteks lain. Bagaimana model madrasah menyebar dari Baghdad ke seluruh dunia Islam? Bagaimana model universitas riset Jerman diadopsi di Amerika Serikat dan kemudian di Jepang? Bagaimana kebijakan-kebijakan pendidikan Bank Dunia memengaruhi reformasi-reformasi di negara-negara berkembang? Model difusi menekankan peran jaringan, mobilitas, dan komunikasi dalam perubahan pendidikan. Namun, ia juga dapat mengabaikan bagaimana ide-ide dan praktik-praktik itu dimodifikasi, diadaptasi, atau dihibridisasi dalam konteks penerimaan yang baru. Oleh karena itu, dalam perkembangannya, model difusi telah dilengkapi dengan model-model "adaptasi," "hibridisasi," dan "appropriasi" yang lebih peka terhadap agensi lokal. Dalam konteks pendidikan Islam, model ini sangat relevan untuk mengkaji bagaimana reformasi-reformasi pendidikan yang diilhami oleh model-model Eropa (seperti sistem kelas, kurikulum terstruktur, ujian tertulis) diadopsi dan diadaptasi di dunia Muslim, menciptakan bentuk-bentuk hibrida seperti madrasah modern atau sekolah Islam terpadu (Schriewer, 2000, hlm. 305–330; Steiner-Khamsi, 2004, hlm. 1–20; Anderson-Levitt, 2003, hlm. 1–15).

Keempat, model siklus dan *longue durée*. Dipengaruhi oleh Mazhab Annales dan Fernand Braudel, model ini menekankan bahwa perubahan pendidikan harus dipahami dalam skala waktu yang sangat panjang (*longue durée*). Di permukaan, kebijakan-kebijakan berganti, kurikulum direvisi, dan menteri-menteri pendidikan

datang dan pergi. Tetapi di bawah permukaan, terdapat struktur-struktur yang sangat lambat berubah—"grammar of schooling" (tata bahasa persekolahan), meminjam istilah Tyack dan Tobin (1994), seperti pengorganisasian murid dalam kelas berdasarkan usia, pembagian waktu pelajaran, dan pola interaksi guru-murid—yang menunjukkan ketahanan yang luar biasa terhadap perubahan. Model ini membantu menjelaskan paradoks yang sering diamati dalam sejarah pendidikan: mengapa begitu banyak reformasi yang ambisius gagal mengubah praktik pembelajaran di kelas secara fundamental? Karena reformasi-reformasi itu hanya menyentuh permukaan, sementara "tata bahasa" yang mengatur kehidupan sehari-hari sekolah tetap tidak tersentuh. Dalam konteks pendidikan Islam, model ini dapat membantu menjelaskan mengapa sistem *ḥalaqah* mampu bertahan selama berabad-abad meskipun terjadi pergantian dinasti dan perubahan politik, atau mengapa resistensi terhadap reformasi kurikulum di pesantren sering kali begitu kuat (Braudel, 1980, hlm. 54–25; Tyack & Tobin, 1994, hlm. 472–453; Cuban, 1993, hlm. 25–1).

Kelima, model *path dependency* (ketergantungan jalur). Model ini, yang dipinjam dari ilmu ekonomi dan sosiologi historis, menekankan bahwa keputusan-keputusan yang dibuat di masa lalu—bahkan keputusan-keputusan yang tampaknya kecil atau kontingen—dapat memiliki konsekuensi jangka panjang yang sangat besar dengan "mengunci" (*lock in*) perkembangan selanjutnya ke dalam jalur tertentu. Sekali suatu institusi atau praktik didirikan, ia menciptakan insentif, kebiasaan, dan infrastruktur yang membuat perubahan menjauhi jalur itu menjadi semakin sulit dan mahal. Contoh klasik dalam sejarah pendidikan adalah keputusan untuk mengorganisasikan sekolah dalam tingkatan-tingkatan kelas berdasarkan usia, yang sekali diadopsi, menjadi sangat sulit untuk diubah. Dalam konteks pendidikan Islam, model ini dapat digunakan untuk menganalisis, misalnya, bagaimana keputusan-keputusan awal tentang kurikulum madrasah (seperti penekanan pada fiqh dan teologi) "mengunci" perkembangan institusional dan intelektual selanjutnya, atau bagaimana kebijakan-kebijakan kolonial dalam pendidikan telah meninggalkan warisan institusional yang terus membentuk sistem pendidikan di negara-negara Muslim hingga hari ini (Mahoney, 2000, hlm. 507–548; Pierson, 2004, hlm. 1–15; Thelen, 1999, hlm. 369–404).

Mekanisme dan Kekuatan Pendorong: Melampaui model-model umum di atas, historiografer pendidikan juga berusaha untuk mengidentifikasi dan menganalisis mekanisme-mekanisme spesifik dan kekuatan-kekuatan pendorong yang memicu, membentuk, dan mengarahkan perubahan pendidikan. Beberapa di antaranya yang paling signifikan dapat disebutkan di sini.

Pertama, inovasi intelektual dan pergeseran paradigma. Perubahan dalam pemikiran—tentang hakikat ilmu, tujuan pendidikan, metode pembelajaran, atau peran guru—dapat memiliki dampak yang sangat besar terhadap praktik

pendidikan. Ketika al-Ghazālī mengintegrasikan dimensi spiritual ke dalam kurikulum madrasah, ketika Ibn Khaldūn merumuskan teori baru tentang pembelajaran dan perkembangan ilmu, atau ketika para modernis Muslim abad ke-19 menyerukan reformasi pendidikan sebagai respons terhadap tantangan kolonialisme—semua ini adalah contoh bagaimana inovasi intelektual dapat mendorong perubahan pendidikan. Namun, penting untuk dicatat bahwa tidak semua inovasi intelektual berhasil mengubah praktik; banyak gagasan brilian yang tetap tinggal di halaman-halaman buku tanpa pernah memengaruhi apa yang terjadi di ruang kelas. Memahami kondisi-kondisi yang memungkinkan suatu inovasi intelektual untuk benar-benar mentransformasi praktik adalah salah satu tugas penting dari historiografi perubahan pendidikan (Griffel, 2009, hlm. 1–20; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30).

Kedua, tekanan sosial dan ekonomi. Perubahan dalam struktur ekonomi—seperti pergeseran dari ekonomi agraris ke ekonomi industri, atau dari ekonomi industri ke ekonomi pengetahuan—menciptakan permintaan baru akan jenis-jenis keterampilan dan pengetahuan tertentu. Hal ini, pada gilirannya, mendorong perubahan dalam kurikulum, perluasan akses pendidikan, dan penciptaan institusi-institusi pendidikan baru. Revolusi Industri di Eropa, misalnya, adalah pendorong utama di balik perkembangan sekolah massal pada abad ke-19. Di dunia Islam, tekanan dari ekonomi global dan pasar kerja modern telah menjadi pendorong utama di balik reformasi-reformasi kurikulum yang memasukkan sains dan teknologi modern ke dalam madrasah dan pesantren. Demikian pula, urbanisasi, migrasi, dan perubahan demografis menciptakan tekanan-tekanan baru pada sistem pendidikan yang ada (Rury, 2006, hlm. 1–20; Hefner, 2009, hlm. 50–80).

Ketiga, intervensi negara dan kebijakan politik. Negara adalah salah satu aktor paling kuat dalam mendorong perubahan pendidikan. Melalui kebijakan-kebijakan—undang-undang wajib belajar, reformasi kurikulum nasional, pendirian sekolah-sekolah negeri, regulasi profesi guru—negara dapat secara fundamental mentransformasi lanskap pendidikan. Dalam sejarah Islam, peran negara dalam pendidikan telah sangat bervariasi: dari patronase khalifah terhadap Bayt al-Ḥikmah, melalui pendirian madrasah-madrasah Nizamiyah oleh wazir Saljuk, hingga kebijakan-kebijakan pendidikan di negara-negara Muslim modern. Namun, intervensi negara tidak selalu berhasil; ia sering kali menghadapi resistensi dari aktor-aktor lokal, dan implementasinya sering kali jauh menyimpang dari maksud para pembuatnya (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 1–20; Ball, 2013, hlm. 1–20; Hefner, 2009, hlm. 1–30).

Keempat, gerakan sosial dan tekanan dari bawah. Perubahan pendidikan tidak hanya didorong dari atas, oleh negara dan elite intelektual; ia juga dapat didorong dari bawah, oleh gerakan-gerakan sosial, organisasi-organisasi masyarakat sipil, dan tuntutan-tuntutan dari kelompok-kelompok yang

sebelumnya termarjinalkan. Gerakan buruh yang menuntut pendidikan untuk anak-anak pekerja, gerakan perempuan yang menuntut akses ke pendidikan tinggi, gerakan hak-hak sipil yang menuntut desegregasi sekolah—semua ini adalah contoh bagaimana tekanan dari bawah dapat mendorong perubahan yang signifikan. Dalam konteks Islam, organisasi-organisasi seperti Muhammadiyah dan Nahdlatul Ulama di Indonesia adalah contoh dari gerakan sosial yang telah memainkan peran sangat besar dalam membentuk lanskap pendidikan Islam modern, sering kali secara independen dari—atau bahkan bertentangan dengan—kebijakan negara (Tarrow, 1998, hlm. 1–25; Hefner, 2009, hlm. 50–100; Dhofier, 1999, hlm. 1–20).

Kelima, teknologi dan perubahan material. Perubahan dalam teknologi—dari penemuan kertas dan mesin cetak hingga revolusi digital kontemporer—selalu memiliki dampak yang mendalam terhadap pendidikan. Kertas, yang menggantikan perkamen dan papirus, memungkinkan produksi buku yang lebih murah dan lebih luas, yang pada gilirannya mentransformasi cara pengetahuan disimpan dan disirkulasikan. Mesin cetak, dengan kemampuannya untuk memproduksi ribuan salinan identik, menciptakan kemungkinan untuk standardisasi kurikulum dan penyebaran teks-teks pendidikan secara massal. Teknologi digital kontemporer—internet, komputer, perangkat mobile, kecerdasan buatan—sedang dalam proses mentransformasi pendidikan dengan cara-cara yang belum sepenuhnya kita pahami. Dalam sejarah Islam, adopsi teknologi kertas dari Cina pada abad ke-8 M adalah salah satu perkembangan material paling signifikan yang memungkinkan berkembangnya budaya literasi dan keilmuan yang menjadi fondasi peradaban Islam klasik (Bloom, 2001, hlm. 1–15; Gutas, 1998, hlm. 50–60; Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 1–10).

Signifikansi: Bagi studi pendidikan Islam, memahami dinamika perubahan pendidikan memiliki signifikansi yang sangat besar dan praktis. *Pertama*, ia membekali kita dengan kerangka analitis untuk mendiagnosis problem-problem pendidikan kontemporer secara lebih mendalam. Alih-alih terburu-buru menawarkan solusi-solusi sederhana untuk masalah-masalah kompleks, kita dapat melacak akar-akar historis dari masalah tersebut, mengidentifikasi kekuatan-kekuatan yang mempertahankannya, dan memahami mengapa upaya-upaya reformasi sebelumnya berhasil atau gagal.

Kedua, pemahaman tentang dinamika perubahan membantu kita untuk merancang strategi-strategi reformasi yang lebih realistis dan lebih efektif. Dengan mengetahui bahwa "tata bahasa persekolahan" sangat resisten terhadap perubahan, misalnya, kita dapat memfokuskan energi reformasi bukan pada perubahan-perubahan permukaan yang kosmetik, melainkan pada transformasi struktur-struktur dalam yang benar-benar mengatur kehidupan pendidikan. Dengan memahami bahwa perubahan selalu melibatkan negosiasi antara

berbagai aktor dengan kepentingan yang berbeda, kita dapat mengantisipasi resistensi dan merancang strategi untuk mengelolanya.

Ketiga, dan yang paling penting, pemahaman tentang dinamika perubahan pendidikan membebaskan kita dari dua ekstrem yang sama-sama melumpuhkan: fatalisme (keyakinan bahwa perubahan tidak mungkin) dan voluntarisme (keyakinan bahwa perubahan dapat dicapai dengan mudah hanya melalui kemauan). Dengan memahami bahwa perubahan adalah mungkin tetapi sulit, bahwa ia memerlukan pemahaman yang mendalam tentang konteks dan mekanisme, dan bahwa ia sering kali menghasilkan konsekuensi-konsekuensi yang tidak diantisipasi, kita dapat mengadopsi sikap yang lebih bijaksana dan lebih strategis terhadap upaya-upaya transformasi pendidikan Islam di era kontemporer. Inilah nilai praktis yang paling besar dari tujuan historiografi pendidikan untuk memahami dinamika perubahan: ia bukan hanya untuk mengetahui masa lalu, tetapi untuk bertindak secara lebih cerdas di masa kini dan masa depan.

C. Membangun Kesadaran Historis

Setelah merekonstruksi perkembangan pendidikan dan memahami dinamika perubahannya, tujuan ketiga dari historiografi pendidikan adalah membangun kesadaran historis. Jika rekonstruksi bertujuan untuk mengetahui *apa* yang terjadi, dan analisis dinamika bertujuan untuk memahami *mengapa* dan *bagaimana* perubahan terjadi, maka pembangunan kesadaran historis bertujuan untuk menanamkan suatu sikap mental, suatu cara berpikir, dan suatu kepekaan yang memungkinkan individu maupun komunitas untuk melihat realitas pendidikan—dan realitas kehidupan pada umumnya—dalam perspektif historis yang mendalam. Kesadaran historis bukanlah sekadar pengetahuan tentang fakta-fakta masa lalu; ia adalah internalisasi dari pemahaman bahwa semua fenomena pendidikan—institusi, kurikulum, metode, kebijakan, dan bahkan asumsi-asumsi yang paling mendasar—memiliki sejarah, dibentuk oleh proses-proses historis, dan karenanya bersifat kontingen, bukan niscaya. Kesadaran ini, sekali tertanam, secara fundamental mengubah cara seseorang memandang dan berinteraksi dengan dunia pendidikan (Rüsen, 2004, hlm. 78–66; Seixas, 2004, hlm. 20–1; Wineburg, 2001, hlm. 27–3).

Untuk memahami kesadaran historis sebagai tujuan historiografi pendidikan, kita perlu membedakannya dari sekadar "pengetahuan sejarah" (*historical knowledge*). Pengetahuan sejarah adalah penguasaan terhadap informasi tentang masa lalu: mengetahui bahwa madrasah Nizamiyah didirikan pada abad ke-11, bahwa al-Ghazālī menulis *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, atau bahwa Politik Etis Belanda membuka akses pendidikan bagi kaum pribumi. Pengetahuan semacam ini penting, tetapi ia tidak dengan sendirinya menghasilkan kesadaran historis. Seseorang dapat memiliki pengetahuan sejarah yang luas tanpa memiliki

kesadaran historis yang mendalam—ia mungkin hafal tanggal dan peristiwa, tetapi gagal melihat relevansinya bagi masa kini, atau gagal memahami bagaimana asumsi-asumsinya sendiri dibentuk oleh sejarah.

Kesadaran historis, sebaliknya, adalah suatu orientasi mental yang memungkinkan seseorang untuk menempatkan dirinya dan realitas di sekitarnya dalam arus waktu yang berkelanjutan. Ini adalah kemampuan untuk melihat bahwa masa kini bukanlah sesuatu yang muncul begitu saja dari ruang hampa, melainkan produk dari proses-proses historis yang panjang dan kompleks; dan bahwa masa depan, pada gilirannya, akan dibentuk oleh keputusan-keputusan dan tindakan-tindakan yang diambil di masa kini. Kesadaran historis adalah jembatan yang menghubungkan masa lalu, masa kini, dan masa depan dalam suatu kerangka pemahaman yang koheren. Dalam konteks pendidikan, kesadaran historis berarti kemampuan untuk melihat bahwa sistem pendidikan yang kita warisi, kurikulum yang kita ajarkan, metode yang kita gunakan, dan bahkan pertanyaan-pertanyaan yang kita anggap penting—semuanya memiliki sejarah, semuanya adalah hasil dari pilihan-pilihan yang dibuat dalam kondisi-kondisi tertentu, dan semuanya bisa saja berbeda (Rüsen, 2004, hlm. 10–25; Gadamer, 2004, hlm. 278–306).

Dimensi-Dimensi Kesadaran: Kesadaran historis bukanlah entitas yang tunggal dan monolitik; ia memiliki beberapa dimensi yang saling terkait, yang masing-masing memberikan kontribusi unik terhadap cara seseorang memahami dan berinteraksi dengan dunia pendidikan.

Pertama, kesadaran temporal—yaitu, pemahaman bahwa waktu bukan sekadar latar belakang netral di mana peristiwa terjadi, melainkan dimensi fundamental yang membentuk makna dari semua fenomena. Kesadaran temporal memungkinkan seseorang untuk melihat bahwa "sekarang" adalah momen yang mengalir dalam arus kontinuitas dan perubahan; bahwa di balik setiap praktik pendidikan yang tampaknya "alamiah" terdapat sejarah panjang tentang bagaimana praktik itu terbentuk; dan bahwa praktik-praktik yang kita jalani saat ini akan terus berubah di masa depan. Dalam konteks pendidikan Islam, kesadaran temporal berarti memahami bahwa praktik-praktik seperti *ḥalaqah*, sistem *sanad*, atau metode *sorogan* bukanlah praktik-praktik yang turun dari langit dalam bentuknya yang final, melainkan hasil dari perkembangan historis yang panjang, yang di dalamnya terdapat berbagai adaptasi, negosiasi, dan kontestasi (Koselleck, 2004, hlm. 20–1; Messick, 1993, hlm. 15–1).

Kedua, kesadaran kontekstual—yaitu, kepekaan terhadap fakta bahwa setiap fenomena pendidikan muncul dan beroperasi dalam konteks sosial, budaya, politik, dan ekonomi tertentu yang membentuk dan membatasinya. Kesadaran kontekstual mencegah kita dari melakukan generalisasi yang terlalu luas atau penilaian yang anakronistis. Ia mengingatkan kita bahwa apa yang dianggap sebagai "pendidikan yang baik" pada suatu masyarakat dan zaman

mungkin sangat berbeda dari apa yang dianggap baik pada masyarakat dan zaman lain; bahwa metode pembelajaran yang efektif dalam satu konteks mungkin tidak efektif dalam konteks lain; dan bahwa kebijakan yang berhasil di satu negara mungkin gagal di negara lain. Bagi studi pendidikan Islam, kesadaran kontekstual sangat penting untuk menghindari baik romantisasi naif terhadap masa lalu ("semua yang ada di masa lalu itu ideal") maupun penolakan ahistoris terhadap tradisi ("semua yang ada di masa lalu itu tidak relevan") (Skinner, 2002, hlm. 40–60; Berkey, 1992, hlm. 1–15).

Ketiga, kesadaran kritis—yaitu, kemampuan untuk mempertanyakan asumsi-asumsi yang dianggap biasa (*taken for granted*) dengan mengungkap akar-akar historisnya. Banyak asumsi yang kita pegang tentang pendidikan—misalnya, bahwa anak-anak harus dikelompokkan berdasarkan usia, bahwa kurikulum harus dibagi ke dalam mata pelajaran yang terpisah-pisah, atau bahwa ujian tertulis adalah cara terbaik untuk mengukur pembelajaran—tampak begitu alamiah sehingga kita jarang mempertanyakannya. Kesadaran historis mengungkapkan bahwa asumsi-asumsi ini memiliki sejarah; mereka adalah produk dari perkembangan-perkembangan tertentu dalam sejarah pendidikan, sering kali terkait dengan kepentingan-kepentingan dan ideologi-ideologi tertentu. Dengan mengungkap kontingensi dari apa yang tampak niscaya, kesadaran historis membebaskan kita dari belenggu "memang begitulah adanya" dan membuka ruang untuk membayangkan alternatif-alternatif. Inilah dimensi emansipatoris dari kesadaran historis: ia memberi kita kemampuan untuk mengkritisi masa kini bukan dari standar-standar abstrak, tetapi dari pemahaman bahwa segala sesuatu bisa saja berbeda, karena di masa lalu pun mereka pernah berbeda (Foucault, 1977, hlm. 135–169; Popkewitz, 1997, hlm. 135–145).

Keempat, kesadaran identitas—yaitu, pemahaman tentang bagaimana narasi-narasi sejarah pendidikan membentuk identitas individu dan kolektif. Setiap komunitas memiliki cerita tentang asal-usul dan perkembangan pendidikannya: bagaimana pendidikan Islam dimulai dari *Dār al-Arqam* dan *Suffah*, bagaimana madrasah-madrasah besar didirikan, bagaimana para ulama berjuang melawan kolonialisme melalui pendidikan. Cerita-cerita ini bukan sekadar informasi netral; mereka adalah fondasi dari identitas. Mereka memberi tahu anggota komunitas siapa mereka, dari mana mereka berasal, dan apa yang mereka perjuangkan. Kesadaran historis memungkinkan kita untuk memahami bagaimana narasi-narasi identitas ini dikonstruksi, bagaimana mereka berfungsi, dan bagaimana mereka dapat dimanipulasi untuk tujuan-tujuan politik atau ideologis. Ia juga memungkinkan kita untuk mengembangkan narasi identitas yang lebih inklusif, yang mengakui keragaman dan kompleksitas warisan pendidikan Islam, daripada narasi yang sempit dan eksklusif (Anderson, 2006, hlm. 1–7; Nora, 1989, hlm. 7–22; Hall, 1997, hlm. 1–20).

Kelima, kesadaran etis—yaitu, pemahaman bahwa studi tentang masa lalu pendidikan memiliki dimensi moral. Sejarah pendidikan penuh dengan contoh-contoh tentang perjuangan untuk keadilan dan akses, tetapi juga tentang eksklusi, diskriminasi, dan penindasan. Kesadaran historis membuka mata kita terhadap warisan-warisan ketidakadilan ini, dan menuntut kita untuk merenungkan tanggung jawab kita di masa kini. Bagaimana kita menyikapi fakta bahwa akses ke pendidikan tinggi dalam tradisi Islam sering kali terbatas pada laki-laki dari kelas tertentu? Bagaimana kita merespons warisan kebijakan-kebijakan kolonial yang mendiskreditkan sistem-sistem pendidikan pribumi? Kesadaran historis tidak memberikan jawaban yang mudah untuk pertanyaan-pertanyaan ini, tetapi ia memaksa kita untuk menghadapinya, dan dengan demikian berfungsi sebagai fondasi untuk refleksi etis yang lebih dalam tentang tujuan dan praktik pendidikan (Todorov, 2003, hlm. 1–15; Ricoeur, 2004, hlm. 1–25).

Meskipun istilah "kesadaran historis" adalah konstruksi modern, substansi dari apa yang dimaksud dengannya memiliki akar yang dalam dalam tradisi intelektual Islam. Al-Qur'an secara berulang-ulang menyerukan manusia untuk merenungkan sejarah umat-umat terdahulu, bukan sekadar sebagai informasi, tetapi sebagai *'ibrah*—pelajaran moral dan spiritual yang harus diinternalisasi dan ditindaklanjuti. Konsep *'ibrah* (dari akar kata *'abara*—menyeberang, melintasi) mengimplikasikan suatu gerakan dari mengetahui ke memahami, dari melihat peristiwa di permukaan ke menangkap makna di baliknya. Ini adalah esensi dari kesadaran historis: kemampuan untuk "menyeberang" dari fakta-fakta telanjang ke pemahaman yang lebih dalam tentang pola-pola, hukum-hukum, dan makna-makna yang mengatur perjalanan sejarah (Khalidi, 1994, hlm. 7–10; Rosenthal, 1968, hlm. 30–35).

Demikian pula, konsep *sunnat Allāh* (hukum-hukum Allah yang berlaku dalam sejarah) yang digarisbawahi dalam Al-Qur'an mendorong suatu pemahaman bahwa sejarah tidak bergerak secara acak atau semata-mata karena keputusan manusia, melainkan diatur oleh prinsip-prinsip tertentu yang dapat diidentifikasi dan direnungkan. Ini adalah fondasi teologis bagi suatu kesadaran historis yang mendalam: keyakinan bahwa dengan mempelajari sejarah secara cermat dan reflektif, kita dapat memperoleh wawasan tentang bagaimana peradaban bangkit dan jatuh, bagaimana keadilan dan kezaliman membawa konsekuensi-konsekuensinya, dan bagaimana intervensi ilahi bekerja melalui sebab-sebab sekunder dalam perjalanan sejarah manusia. Ibn Khaldūn, dengan *'ilm al-'umrān*-nya, adalah eksponen paling brilian dari tradisi ini, mengembangkan suatu ilmu sistematis tentang dinamika peradaban yang berakar pada observasi empiris terhadap sejarah tetapi diilhami oleh kerangka Qur'ani (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 50–60; Mahdi, 1964, hlm. 65–73).

Signifikansi: Membangun kesadaran historis sebagai tujuan historiografi

pendidikan memiliki signifikansi yang mendalam, tidak hanya bagi para sejarawan profesional, tetapi juga bagi para praktisi pendidikan, pembuat kebijakan, dan siapa pun yang terlibat dalam upaya-upaya untuk memperbaiki dan mengembangkan pendidikan Islam.

Pertama, bagi para pendidik dan calon pendidik, kesadaran historis adalah komponen esensial dari profesionalisme yang reflektif. Seorang guru yang memiliki kesadaran historis tidak akan menerima begitu saja kurikulum yang diberikan kepadanya sebagai sesuatu yang final dan tidak dapat diubah; ia akan bertanya tentang asal-usulnya, tentang asumsi-asumsi yang mendasarinya, dan tentang bagaimana kurikulum itu telah berubah dari waktu ke waktu. Seorang kepala sekolah yang memiliki kesadaran historis tidak akan hanya fokus pada administrasi rutin; ia akan memahami bahwa institusi yang dipimpinnya adalah bagian dari arus sejarah yang panjang, dan bahwa keputusan-keputusan yang diambilnya hari ini akan membentuk warisan institusional bagi generasi mendatang. Dengan kata lain, kesadaran historis mentransformasi praktisi pendidikan dari sekadar "teknisyen" yang menjalankan prosedur menjadi "intelektual reflektif" yang mampu mengkritisi dan mentransformasi praktik-praktik yang ada (Schön, 1983, hlm. 1–20; Giroux, 1988, hlm. 1–15).

Kedua, bagi para pembuat kebijakan, kesadaran historis adalah penangkal terhadap dua penyakit kronis dalam reformasi pendidikan: "presentisme" (kecenderungan untuk mengabaikan masa lalu dan mengasumsikan bahwa masalah-masalah kontemporer sepenuhnya unik) dan "solusionisme" (kecenderungan untuk menawarkan solusi-solusi cepat tanpa memahami akar-akar historis dari masalah). Seorang pembuat kebijakan yang memiliki kesadaran historis akan memahami bahwa setiap kebijakan baru tidak dimulai dari halaman kosong; ia memasuki lanskap yang sudah dibentuk oleh kebijakan-kebijakan sebelumnya, oleh tradisi-tradisi yang mengakar, dan oleh ekspektasi-ekspektasi yang terbentuk secara historis. Ia akan belajar dari keberhasilan dan kegagalan reformasi-reformasi masa lalu, dan akan merancang kebijakan dengan kepekaan terhadap konteks historis yang spesifik, bukan hanya mengimpor model-model yang dianggap "terbaik" dari tempat lain tanpa adaptasi yang cermat (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 1–20; Fullan, 2007, hlm. 1–15).

Ketiga, bagi komunitas Muslim secara lebih luas, kesadaran historis adalah fondasi untuk hubungan yang sehat dengan warisan intelektual dan institusional Islam. Di satu sisi, ia mencegah sikap yang merendahkan tradisi sebagai sesuatu yang kuno dan tidak relevan, dengan menunjukkan betapa kaya, kompleks, dan relevannya warisan pendidikan Islam. Di sisi lain, ia juga mencegah glorifikasi naif terhadap masa lalu, dengan menunjukkan bahwa tradisi selalu memiliki ketegangan-ketegangan internal, keterbatasan-keterbatasan, dan dimensi-dimensi yang perlu dikritisi. Kesadaran historis, dengan demikian, memungkinkan

suatu apresiasi yang kritis dan dewasa terhadap warisan pendidikan Islam: kita dapat menghormati dan belajar dari para pendahulu kita, tanpa harus mengidealisasi mereka; kita dapat mengakui keterbatasan-keterbatasan mereka, tanpa harus menolak warisan mereka secara keseluruhan. Dalam keseimbangan inilah—antara penghormatan dan kritik, antara kontinuitas dan perubahan—terletak kunci untuk revitalisasi pendidikan Islam yang autentik dan relevan dengan tantangan-tantangan kontemporer (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30).

Dengan demikian, membangun kesadaran historis bukanlah tujuan yang abstrak atau akademis semata. Ia adalah prasyarat untuk tindakan yang bijaksana, untuk kebijakan yang kontekstual, untuk pengajaran yang reflektif, dan untuk hubungan yang sehat dengan tradisi. Dalam dunia pendidikan yang sering kali didominasi oleh mode-mode sesaat, tekanan-tekanan jangka pendek, dan ilusi bahwa "yang terbaru adalah yang terbaik," historiografi pendidikan mengingatkan kita bahwa untuk melangkah maju dengan bijak, kita perlu memahami dari mana kita berasal. Kesadaran historis adalah kompas yang memungkinkan kita untuk menavigasi lautan perubahan tanpa kehilangan arah.

D. Landasan Pengembangan Kebijakan Pendidikan

Tujuan keempat dari historiografi pendidikan adalah menyediakan landasan yang kokoh bagi pengembangan kebijakan pendidikan. Jika rekonstruksi perkembangan pendidikan menyediakan peta tentang *apa* yang telah terjadi, analisis dinamika perubahan menjelaskan *mengapa* dan *bagaimana* hal itu terjadi, dan pembangunan kesadaran historis menanamkan sikap mental yang memandang realitas pendidikan secara historis, maka landasan pengembangan kebijakan merupakan jembatan yang menghubungkan pemahaman-pemahaman tersebut dengan tindakan praktis di masa kini dan masa depan. Di sinilah historiografi pendidikan menunjukkan relevansinya yang paling langsung dan paling pragmatis: ia bukan hanya tentang memahami masa lalu demi masa lalu itu sendiri, melainkan tentang menggunakan pemahaman kritis terhadap masa lalu—dan terhadap cara-cara masa lalu itu ditulis dan ditafsirkan—sebagai fondasi untuk membuat keputusan-keputusan yang lebih cerdas, lebih kontekstual, dan lebih bertanggung jawab dalam merancang, mengimplementasikan, dan mengevaluasi kebijakan pendidikan (Silver, 1983, hlm. 20–1; Tyack & Cuban, 1995, hlm. 15–1; McCulloch, 2003, hlm. 302–295).

Memahami mengapa historiografi pendidikan—bukan sekadar sejarah pendidikan—diperlukan sebagai landasan pengembangan kebijakan, kita harus terlebih dahulu mengenali suatu jebakan yang sering kali menjerumuskan para pembuat kebijakan. Jebakan itu adalah apa yang dapat disebut sebagai "penggunaan sejarah secara selektif dan instrumental" (*selective and instrumental use of history*). Dalam perdebatan-perdebatan kebijakan, sering

kali para aktor merujuk pada "sejarah" untuk melegitimasi posisi mereka: kaum reformis mengutip contoh-contoh kegagalan masa lalu untuk membenarkan perubahan radikal; kaum konservatif mengutip contoh-contoh keberhasilan masa lalu untuk membenarkan pelestarian status quo; kaum revivalis mengutip "zaman keemasan" untuk menginspirasi agenda restorasi. Dalam semua kasus ini, "sejarah" yang digunakan biasanya adalah narasi yang sudah disederhanakan, dipilih secara selektif, dan sering kali dibebaskan dari kompleksitas dan nuansa yang sesungguhnya. Inilah yang disebut oleh David Lowenthal (1998) sebagai "warisan yang diselewengkan" (*the heritage crusade*): masa lalu diubah menjadi komoditas yang dapat dikemas dan dijual untuk melayani kebutuhan-kebutuhan masa kini, sering kali dengan mengorbankan akurasi dan kejujuran intelektual (Lowenthal, 1998, hlm. 1–20; Silver, 1983, hlm. 10–25).

Historiografi pendidikan berfungsi sebagai penangkal terhadap godaan untuk menggunakan sejarah secara instrumental semacam ini. Dengan menjadikan narasi-narasi sejarah itu sendiri sebagai objek analisis kritis, historiografi mengungkap bagaimana narasi-narasi tersebut dikonstruksi, asumsi-asumsi apa yang mendasarinya, kepentingan-kepentingan apa yang dilayaninya, dan bukti-bukti apa yang dimasukkan atau dieksklusi. Sebelum seorang pembuat kebijakan dapat "belajar dari sejarah," ia harus terlebih dahulu memahami bahwa "sejarah" yang ia gunakan sebagai referensi bukanlah realitas masa lalu yang transparan, melainkan konstruksi yang telah melalui proses seleksi, interpretasi, dan narativisasi oleh para sejarawan—masing-masing dengan kerangka teoretis, kepentingan, dan keterbatasannya sendiri. Kesadaran ini, yang merupakan inti dari perspektif historiografis, adalah langkah pertama yang esensial menuju penggunaan sejarah yang lebih bertanggung jawab dalam domain kebijakan (Popkewitz, 1997, hlm. 135–145; McCulloch, 2003, hlm. 298–302).

Fungsi Historiografi: Historiografi pendidikan menjalankan beberapa fungsi spesifik yang secara kolektif menjadikannya landasan yang sangat diperlukan bagi pengembangan kebijakan pendidikan.

Pertama, fungsi diagnostik: historiografi membantu mengidentifikasi dan membongkar mitos-mitos sejarah yang sering kali mendasari kebijakan-kebijakan kontemporer. Banyak kebijakan pendidikan didasarkan pada asumsi-asumsi tentang masa lalu yang, setelah diperiksa secara kritis, ternyata lebih merupakan mitos daripada realitas. Contoh yang paling mencolok dalam konteks pendidikan Islam adalah narasi tentang "kemunduran" (*decline*) yang diduga dimulai setelah abad ke-13. Narasi ini, yang dibangun oleh orientalis abad ke-19 dan kemudian diadopsi oleh kaum modernis Muslim, telah menjadi premis yang tak dipertanyakan bagi berbagai kebijakan reformasi: jika pendidikan Islam telah "mundur" selama berabad-abad, maka diperlukan reformasi radikal yang sering kali berarti meninggalkan tradisi dan mengadopsi model-model Barat. Namun, penelitian-penelitian historiografis terbaru—seperti yang dilakukan oleh Khaled

El-Rouayheb (2015) dan Ahmad Dallal (2010)—telah menunjukkan bahwa narasi "kemunduran" ini sangat problematik: di banyak wilayah dunia Islam, abad-abad yang diduga "dekaden" justru menunjukkan vitalitas intelektual yang signifikan. Dengan membongkar mitos ini, historiografi membuka kembali pertanyaan-pertanyaan kebijakan yang sebelumnya dianggap sudah terjawab: jika tradisi pendidikan Islam tidak "mundur" dalam pengertian yang selama ini diasumsikan, maka reformasi tidak harus berarti pemutusan radikal dengan tradisi; mungkin yang diperlukan adalah adaptasi dan revitalisasi yang lebih organik (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20; Goldziher, 1981).

Kedua, fungsi genealogis: historiografi memungkinkan para pembuat kebijakan untuk melacak akar-akar historis dari masalah-masalah kontemporer, sehingga mereka dapat merumuskan solusi yang mengatasi sebab-sebab struktural, bukan hanya gejala-gejala permukaan. Masalah-masalah seperti dualisme kurikulum (agama vs. umum), ketertinggalan mutu madrasah, atau ketegangan antara otoritas negara dan otonomi pesantren bukanlah masalah-masalah yang muncul tiba-tiba; mereka memiliki genealogi yang panjang dan kompleks. Dualisme kurikulum, misalnya, tidak dapat dipahami tanpa melacak sejarah pemisahan antara ilmu-ilmu naqliyah dan aqliyah, intervensi kolonial yang memperkenalkan sistem pendidikan sekuler yang terpisah, dan kebijakan-kebijakan pasca-kemerdekaan yang sering kali memperkuat daripada mengatasi pemisahan ini. Dengan melacak genealogi ini, historiografi membantu para pembuat kebijakan untuk memahami bahwa solusi-solusi permukaan—seperti sekadar menambahkan beberapa jam pelajaran agama ke sekolah umum, atau sebaliknya—tidak akan menyelesaikan masalah pada akarnya; yang diperlukan adalah pemikiran ulang yang lebih fundamental tentang hubungan antara berbagai jenis pengetahuan dalam kerangka epistemologis yang koheren (Hefner, 2009, hlm. 1–30; Azra, 2002, hlm. 1–25; Steenbrink, 1986, hlm. 1–30).

Ketiga, fungsi evaluatif-retrospektif: historiografi menyediakan suatu "laboratorium historis" di mana para pembuat kebijakan dapat mempelajari keberhasilan dan kegagalan reformasi-reformasi masa lalu, bukan dalam bentuk anekdot yang disederhanakan, tetapi dalam bentuk analisis yang mendalam tentang mengapa dan dalam kondisi apa suatu kebijakan berhasil atau gagal. Tyack dan Cuban (1995), dalam studi klasik mereka tentang reformasi pendidikan di Amerika Serikat, menunjukkan bahwa banyak reformasi gagal bukan karena ide-idenya buruk, tetapi karena para pembuat kebijakan gagal memahami "tata bahasa persekolahan" (*grammar of schooling*)—struktur-struktur institusional yang sangat resisten terhadap perubahan. Historiografer kebijakan pendidikan dapat melakukan analisis serupa dalam konteks pendidikan Islam. Mengapa kebijakan integrasi madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional di Indonesia, yang dimulai pada tahun 1970-an, menghasilkan hasil-hasil yang beragam? Mengapa upaya-upaya "Islamisasi ilmu" di beberapa universitas Islam mengalami

kesulitan dalam implementasi? Dengan menganalisis kasus-kasus historis ini secara mendalam—dengan memperhatikan tidak hanya teks-teks kebijakan, tetapi juga konteks implementasi, resistensi, adaptasi, dan konsekuensi-konsekuensi yang tidak diantisipasi—historiografi menyediakan pelajaran-pelajaran yang jauh lebih kaya dan lebih bernuansa daripada generalisasi-generalisasi sederhana tentang "apa yang berhasil" (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 40–85; Cuban, 1993, hlm. 1–25; Ball, 2013, hlm. 1–20).

Keempat, fungsi komparatif-kontekstual: historiografi pendidikan memungkinkan para pembuat kebijakan untuk memahami bagaimana kebijakan-kebijakan serupa telah diterapkan dalam konteks-konteks yang berbeda, dan apa yang dapat dipelajari dari perbandingan tersebut. Dalam era globalisasi, terdapat godaan yang kuat untuk mengimpor model-model kebijakan yang dianggap "terbaik" (*best practices*) dari tempat lain tanpa adaptasi yang memadai. Historiografi mengingatkan kita bahwa setiap kebijakan lahir dari dan beroperasi dalam konteks historis, kultural, dan institusional yang spesifik. Model madrasah Nizamiyah yang berhasil di Baghdad abad ke-11 tidak dapat begitu saja direplikasi di Kairo atau Cordoba, apalagi di Jakarta atau Kuala Lumpur abad ke-21. Model universitas riset Jerman abad ke-19 yang diadopsi di banyak negara tidak dapat dilepaskan dari konteks spesifik sejarah intelektual dan politik Jerman. Dengan menyediakan analisis yang mendalam tentang bagaimana kebijakan-kebijakan telah dikontekstualisasikan—atau gagal dikontekstualisasikan—dalam berbagai setting historis, historiografi membantu para pembuat kebijakan untuk menghindari jebakan transfer kebijakan yang tidak kritis dan untuk merancang kebijakan yang benar-benar responsif terhadap konteks lokal (Steiner-Khamsi, 2004, hlm. 1–20; Schriewer, 2000, hlm. 305–330; Anderson-Levitt, 2003, hlm. 1–15).

Kelima, fungsi prospektif: historiografi tidak hanya melihat ke belakang; ia juga, secara implisit, membuka ruang untuk membayangkan masa depan. Dengan mengungkapkan bahwa apa yang ada saat ini—institusi-institusi, kurikulum, metode, kebijakan—adalah produk dari proses-proses historis yang kontingen, bukan keniscayaan yang tak terelakkan, historiografi membebaskan imajinasi kebijakan. Jika sistem pendidikan yang sekarang dominan adalah hasil dari pilihan-pilihan yang dibuat dalam kondisi-kondisi tertentu, maka pilihan-pilihan lain mungkin saja—dan masih mungkin—dibuat. Historiografi, dengan demikian, berfungsi sebagai "arkeologi dari yang mungkin" (*archaeology of the possible*): ia menunjukkan kepada kita bahwa di masa lalu, berbagai alternatif pernah dicoba, berbagai jalan pernah ditempuh, dan berbagai kemungkinan pernah diwujudkan—meskipun banyak di antaranya kemudian ditinggalkan atau dilupakan. Dengan membuka kembali arsip kemungkinan-kemungkinan yang terlupakan ini, historiografi memberikan sumber daya yang kaya bagi mereka yang ingin membayangkan masa depan pendidikan yang berbeda, yang tidak

hanya merupakan perpanjangan linear dari masa kini, tetapi transformasi kreatif yang berakar pada warisan-warisan yang telah diabaikan (Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–20; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 270–290).

Signifikansi: Bagi dunia Islam kontemporer, di mana perdebatan-perdebatan tentang reformasi pendidikan sangat intens dan sering kali sangat ideologis, fungsi historiografi sebagai landasan pengembangan kebijakan sangatlah krusial. Ambillah contoh perdebatan tentang "Islamisasi ilmu." Bagi para pendukungnya, Islamisasi adalah respons yang diperlukan terhadap sekularisasi pengetahuan modern dan merupakan pemulihan terhadap warisan epistemologis Islam yang telah hilang. Bagi para penentangnya, Islamisasi adalah proyek ideologis yang tidak koheren dan berpotensi memarjinalkan pendidikan Islam dari arus utama ilmu pengetahuan global. Bagaimana seharusnya para pembuat kebijakan di universitas-universitas Islam menyikapi perdebatan ini?

Seorang pembuat kebijakan yang hanya mengandalkan argumen-argumen ideologis kontemporer akan terjebak dalam polarisasi. Sebaliknya, seorang pembuat kebijakan yang dilengkapi dengan perspektif historiografis akan mampu menelusuri genealogi dari gagasan Islamisasi itu sendiri, memahami bahwa ia bukanlah gagasan yang muncul dari ruang hampa, melainkan memiliki akar-akar dalam perdebatan-perdebatan yang lebih tua tentang hubungan antara ilmu dan agama, tentang dampak kolonialisme terhadap epistemologi Islam, dan tentang pengalaman-pengalaman reformasi pendidikan di berbagai belahan dunia Muslim. Ia akan mampu mengevaluasi secara kritis klaim-klaim historis yang dibuat oleh kedua belah pihak: apakah benar bahwa ilmu pengetahuan Islam pernah sepenuhnya "terintegrasi" di masa lalu sehingga perlu "dipulihkan"? Ataukah hubungan antara ilmu naqli dan aqli selalu lebih kompleks dan beragam daripada yang digambarkan oleh narasi integrasi? Ia akan mampu melihat pengalaman-pengalaman konkret dari institusi-institusi yang telah mencoba menerapkan Islamisasi—keberhasilan dan kegagalan mereka, adaptasi-adaptasi yang mereka lakukan, dan konsekuensi-konsekuensi yang tidak diantisipasi—sebagai laboratorium untuk merumuskan kebijakan yang lebih realistis dan lebih kontekstual. Pendeknya, ia akan mampu bergerak melampaui slogan-slogan dan memasuki analisis yang lebih mendalam, lebih kritis, dan lebih konstruktif (al-Faruqi, 1982; al-Attas, 1978; Stenberg, 1996, hlm. 1–20).

Demikian pula dalam perdebatan tentang integrasi madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional di Indonesia. Di satu sisi, integrasi telah membuka akses bagi lulusan madrasah untuk melanjutkan ke pendidikan tinggi umum dan ke pasar kerja modern. Di sisi lain, ada kekhawatiran bahwa integrasi telah mengikis karakter khas madrasah dan menundukkannya pada logika birokrasi negara yang mungkin bertentangan dengan misi pendidikannya yang asli. Seorang pembuat kebijakan yang memiliki kesadaran historiografis akan mampu menelusuri sejarah hubungan antara madrasah dan negara sejak masa

kolonial hingga pasca-kemerdekaan, memahami dinamika negosiasi, resistensi, dan adaptasi yang telah membentuk lanskap pendidikan Islam Indonesia saat ini. Ia akan mampu melihat bahwa pertanyaan-pertanyaan yang dihadapi saat ini—tentang otonomi, pendanaan, standar kurikulum, dan identitas—bukanlah pertanyaan-pertanyaan baru, tetapi telah diperdebatkan dalam berbagai bentuk selama beberapa generasi. Dengan memahami bagaimana para pendahulu menghadapi pertanyaan-pertanyaan ini, ia dapat merumuskan kebijakan yang lebih bijaksana, yang menghormati warisan historis sambil merespons kebutuhan-kebutuhan kontemporer (Azra, 2002, hlm. 50–80; Hefner, 2009, hlm. 50–100; Zuhdi, 2006, hlm. 157–188).

Dengan demikian, historiografi pendidikan sebagai landasan pengembangan kebijakan bukanlah kemewahan akademis yang hanya relevan bagi para spesialis di menara gading. Ia adalah kebutuhan praktis yang mendesak bagi siapa pun yang ingin membuat keputusan-keputusan yang cerdas, bertanggung jawab, dan berkelanjutan dalam dunia pendidikan. Dalam dunia di mana kebijakan sering kali didorong oleh mode-mode sesaat, tekanan-tekanan politik jangka pendek, dan ideologi-ideologi yang tidak diuji, historiografi menawarkan sesuatu yang sangat berharga: perspektif yang lebih dalam, analisis yang lebih kritis, dan kebijaksanaan yang lebih matang. Ia mengingatkan kita bahwa untuk melangkah maju dengan percaya diri, kita perlu memahami tidak hanya ke mana kita ingin pergi, tetapi juga dari mana kita berasal—dan, yang sama pentingnya, bagaimana narasi tentang dari mana kita berasal itu telah dikonstruksi, oleh siapa, dan untuk kepentingan apa. Inilah sumbangan unik dan tak tergantikan dari historiografi pendidikan sebagai landasan pengembangan kebijakan.

E. Pengembangan Teori Pendidikan

Tujuan kelima dan terakhir dari historiografi pendidikan adalah memberikan kontribusi yang fundamental bagi pengembangan teori pendidikan. Jika keempat tujuan sebelumnya—rekonstruksi perkembangan, pemahaman dinamika perubahan, pembangunan kesadaran historis, dan penyediaan landasan kebijakan—berorientasi pada pemahaman dan tindakan praktis, maka pengembangan teori berorientasi pada sesuatu yang lebih abstrak namun tidak kalah pentingnya: pembangunan, pengujian, dan penyempurnaan kerangka-kerangka konseptual yang memungkinkan kita untuk memahami, menjelaskan, dan mungkin memprediksi fenomena-fenomena pendidikan secara sistematis. Teori pendidikan, dalam pengertian ini, adalah seperangkat proposisi yang saling terkait yang berusaha untuk menjelaskan bagaimana dan mengapa pendidikan berfungsi sebagaimana adanya, bagaimana ia berubah, dan bagaimana ia dapat ditingkatkan (Cunningham, 1989, hlm. 370–375; McCulloch, 2003, hlm. 295–302; Popkewitz, 1997, hlm. 140–150).

Untuk memahami kontribusi unik historiografi pendidikan terhadap

pengembangan teori, kita perlu membedakan antara dua cara berhubungan dengan masa lalu dalam konteks teoretis. Cara pertama adalah menggunakan sejarah pendidikan sebagai sumber data mentah untuk membangun atau menguji teori. Dalam mode ini, sejarawan atau teoretikus mengambil fakta-fakta tentang masa lalu pendidikan—misalnya, tentang bagaimana kurikulum berubah, bagaimana institusi berkembang, atau bagaimana kebijakan diimplementasikan—dan menggunakannya sebagai bukti untuk mendukung, menolak, atau memodifikasi proposisi-proposisi teoretis. Ini adalah hubungan langsung antara sejarah dan teori, di mana sejarah berfungsi sebagai tambang data (Cohen, 1976, hlm. 310–300; Herbst, 1999, hlm. 745–740).

Cara kedua, yang merupakan domain spesifik historiografi pendidikan, adalah menggunakan analisis kritis terhadap narasi-narasi sejarah sebagai dasar untuk pengembangan teori. Dalam mode ini, yang menjadi objek analisis bukanlah peristiwa-peristiwa pendidikan masa lalu itu sendiri, melainkan *bagaimana para sejarawan telah menulis* tentang peristiwa-peristiwa tersebut. Pertanyaan yang diajukan bukanlah "Apa yang dapat kita pelajari dari sejarah madrasah tentang bagaimana institusi pendidikan berubah?" melainkan "Bagaimana berbagai sejarawan—dengan kerangka teoretis yang berbeda—telah menjelaskan perubahan madrasah? Apa asumsi-asumsi teoretis yang mendasari penjelasan mereka? Apa kekuatan dan kelemahan dari masing-masing kerangka? Apa yang diungkapkan dan apa yang disembunyikan oleh setiap pendekatan?" Dengan menjadikan narasi-narasi sejarah itu sendiri sebagai objek analisis kritis, historiografi memungkinkan kita untuk menguji bukan hanya fakta-fakta sejarah, tetapi juga alat-alat konseptual yang kita gunakan untuk memahami fakta-fakta tersebut (Popkewitz, 1997, hlm. 145–140; LaCapra, 1983, hlm. 30–23).

Perbedaan ini sangat penting. Seorang sejarawan pendidikan yang naif mungkin menggunakan data sejarah untuk "membuktikan" suatu teori tanpa menyadari bahwa data itu sendiri telah diseleksi, diinterpretasi, dan dinarasikan dalam kerangka teoretis tertentu. Ia mungkin, misalnya, menggunakan narasi tentang "kemunduran" pendidikan Islam pasca-abad ke-13 sebagai bukti untuk teori tentang hubungan antara ortodoksi agama dan stagnasi intelektual, tanpa menyadari bahwa narasi "kemunduran" itu sendiri adalah konstruksi historiografis yang sangat dipengaruhi oleh asumsi-asumsi orientalis dan modernis. Historiografer pendidikan, sebaliknya, akan terlebih dahulu mendekonstruksi narasi "kemunduran" tersebut, mengungkap asal-usulnya, mengidentifikasi asumsi-asumsinya, dan menunjukkan bukti-bukti yang dieksklusinya. Baru setelah itu ia dapat menggunakan pemahaman yang lebih kritis dan lebih bernuansa tentang masa lalu untuk merefleksikan implikasinya bagi pengembangan teori. Dengan kata lain, historiografi berfungsi sebagai epistemologi terapan bagi pengembangan teori pendidikan: ia memaksa kita untuk mempertanyakan bukan hanya apa yang kita ketahui, tetapi juga bagaimana

kita mengetahuinya, dan bagaimana cara kita mengetahui membentuk apa yang kita ketahui (El-Rouayheb, 2015, hlm. 10–1; Dallal, 2010, hlm. 15–1; Jenkins, 1991, hlm. 35–25).

Fungsi Historiografi: Historiografi pendidikan menjalankan beberapa fungsi spesifik yang secara kolektif memberikan kontribusi yang tak tergantikan bagi pengembangan teori pendidikan.

Pertama, fungsi pengujian dan kritik terhadap klaim-klaim universal teori. Banyak teori pendidikan—baik yang berasal dari tradisi Barat maupun yang dikembangkan dalam konteks Islam—membuat klaim-klaim universal tentang bagaimana pendidikan bekerja, bagaimana manusia belajar, atau bagaimana institusi pendidikan seharusnya diorganisasikan. Historiografi menyediakan "laboratorium" untuk menguji klaim-klaim universal ini dengan memeriksanya dalam berbagai konteks historis dan kultural yang berbeda. Teori modernisasi, misalnya, sering kali mengasumsikan bahwa perkembangan pendidikan mengikuti lintasan linear dari bentuk-bentuk "tradisional" menuju bentuk-bentuk "modern," dan bahwa semua masyarakat pada akhirnya akan mengadopsi model-model pendidikan Barat. Historiografi pendidikan Islam dapat menguji klaim ini dengan menunjukkan bahwa lintasan perkembangan pendidikan di dunia Muslim tidak mengikuti pola linear yang sederhana, melainkan melibatkan hibridisasi yang kompleks, resistensi, adaptasi selektif, dan kebangkitan kembali tradisi-tradisi yang sebelumnya dianggap telah "punah." Dengan mendokumentasikan keragaman dan kompleksitas lintasan historis ini, historiografi memaksa teori-teori universal untuk lebih rendah hati, lebih kontekstual, dan lebih peka terhadap partikularitas historis (Schriewer, 2000, hlm. 305–330; Cowen, 2009, hlm. 5–20).

Kedua, fungsi identifikasi dan dekonstruksi asumsi-asumsi teoretis yang tersembunyi. Setiap teori—bahkan yang paling empiris dan "bebas nilai" sekalipun—dibangun di atas asumsi-asumsi filosofis, epistemologis, dan ideologis tertentu yang sering kali tidak diartikulasikan secara eksplisit. Historiografi, dengan melacak genealogi dari teori-teori pendidikan, mengungkap asumsi-asumsi tersembunyi ini dan menunjukkan bagaimana mereka terbentuk dalam konteks historis tertentu. Ambillah contoh teori "Islamisasi ilmu" yang dikembangkan oleh al-Faruqi (1982) dan al-Attas (1978). Sebuah analisis historiografis terhadap teori ini akan menelusuri akar-akar intelektualnya—dalam perdebatan-perdebatan tentang sekularisasi, dalam kritik terhadap orientalisme, dalam gerakan-gerakan revivalis abad ke-20—dan akan mengungkap bagaimana konteks historis spesifik ini membentuk asumsi-asumsi dasarnya tentang hakikat ilmu, hubungan antara agama dan sains, dan diagnosis tentang "krisis" pendidikan Islam. Analisis semacam ini tidak dimaksudkan untuk "membuktikan" bahwa Islamisasi ilmu benar atau salah, melainkan untuk membuat asumsi-asumsinya menjadi eksplisit sehingga ia

dapat didiskusikan, diuji, dan mungkin direvisi secara lebih bertanggung jawab (al-Faruqi, 1982; al-Attas, 1978; Stenberg, 1996, hlm. 1–20).

Ketiga, fungsi penggalian teori-teori yang terlupakan atau terabaikan. Salah satu kontribusi paling berharga dari historiografi adalah kemampuannya untuk membuka kembali arsip intelektual dan menghidupkan kembali tradisi-tradisi pemikiran yang telah dimarjinalkan, dilupakan, atau ditekan oleh narasi-narasi dominan. Dalam konteks pendidikan Islam, ini berarti menggali kembali pemikiran para tokoh yang mungkin tidak termasuk dalam "kanon" standar—para pemikir perempuan, para pendidik dari wilayah-wilayah pinggiran, para pembaru yang gagal dan dilupakan—dan mengeksplorasi potensi teoretis dari gagasan-gagasan mereka untuk memperkaya diskursus kontemporer. Bagaimana konsep *ta'dīb* yang direvitalisasi oleh al-Attas dapat dibandingkan dan didialogkan dengan teori-teori pendidikan karakter kontemporer? Bagaimana analisis Ibn Khaldūn tentang *'aṣabiyyah* dan dinamika peradaban dapat memberikan perspektif baru terhadap teori-teori tentang pendidikan dan perubahan sosial? Historiografi, dengan membuka kembali warisan-warisan intelektual yang terlupakan, menyediakan sumber daya yang kaya untuk inovasi teoretis yang berakar pada tradisi tetapi tidak terjebak dalam pengulangan dogmatis (Günther, 2005, hlm. 20–1; El-Rouayheb, 2015, hlm. 15–1; Mahdi, 1964, hlm. 73–65).

Keempat, fungsi mediasi antara partikularitas historis dan generalisasi teoretis. Salah satu ketegangan paling fundamental dalam pengembangan teori adalah ketegangan antara keinginan untuk menghasilkan generalisasi yang berlaku di berbagai konteks, dan kebutuhan untuk menghormati partikularitas dan kompleksitas dari setiap situasi konkret. Historiografi, dengan perhatiannya yang mendetail terhadap konteks-konteks spesifik dan kepekaannya terhadap keragaman pengalaman historis, berfungsi sebagai mediator dalam ketegangan ini. Ia mengingatkan para teoretikus bahwa generalisasi yang terlalu cepat sering kali mengorbankan nuansa dan kompleksitas; tetapi pada saat yang sama, ia juga menyediakan bahan mentah—dalam bentuk studi-studi kasus yang kaya dan mendalam—yang darinya generalisasi yang lebih bertanggung jawab dan lebih kontekstual dapat dibangun. Dalam konteks pendidikan Islam, ini berarti bahwa kita tidak bisa begitu saja mengimpor teori-teori pendidikan dari Barat dan menerapkannya secara mekanis; tetapi kita juga tidak bisa menolak semua teori yang berasal dari luar tradisi Islam atas dasar "keaslian." Sebaliknya, kita perlu mengembangkan teori-teori yang tumbuh dari pergulatan serius dengan warisan intelektual Islam sendiri, tetapi yang juga terbuka untuk belajar dari wawasan-wawasan yang berasal dari tradisi-tradisi lain—dan historiografi adalah alat yang sangat diperlukan untuk melakukan ini secara kritis dan reflektif (Whatmore, 2016, hlm. 1–15; Skinner, 2002, hlm. 40–60).

Kelima, fungsi prospektif dan imajinatif: membuka kemungkinan-kemungkinan teoretis baru. Dengan menunjukkan bahwa konsep-konsep dan kategori-kategori yang kita gunakan untuk memahami pendidikan—seperti "kurikulum," "metode pembelajaran," "evaluasi," "profesionalisme guru"—memiliki sejarah, dan bahwa di masa lalu mereka dipahami dan dipraktikkan secara berbeda, historiografi membebaskan imajinasi teoretis kita. Ia menunjukkan bahwa cara kita memahami dan mengorganisasikan pendidikan saat ini bukanlah satu-satunya cara yang mungkin; ada alternatif-alternatif yang pernah dicoba, jalan-jalan yang tidak ditempuh, dan kemungkinan-kemungkinan yang terlupakan. Dengan membuka kembali "cakrawala kemungkinan" (*horizon of possibilities*) ini, historiografi memberikan kontribusi yang vital bagi inovasi teoretis. Ia mendorong kita untuk bertanya: bagaimana jika kita memahami kurikulum bukan sebagai daftar mata pelajaran, melainkan sebagai perjalanan transformasi diri, seperti yang tersirat dalam konsep *tarbiyah*? Bagaimana jika kita memahami evaluasi bukan sebagai ujian tertulis yang terstandarisasi, melainkan sebagai pengakuan personal dari seorang guru terhadap kesiapan muridnya, seperti dalam sistem *ijāzah*? Pertanyaan-pertanyaan ini, yang dilahirkan oleh kesadaran historiografis, memiliki potensi untuk membuka arah-arah baru yang radikal dalam teori dan praktik pendidikan (Koselleck, 2004, hlm. 100–115; Gadamer, 2004, hlm. 278–306).

Signifikansi: Bagi pengembangan teori pendidikan Islam, kontribusi historiografi sangatlah krusial dan mendesak. Dunia Islam kontemporer menghadapi tantangan yang sangat besar: bagaimana mengembangkan sistem pendidikan yang setia pada warisan intelektual dan spiritual Islam, tetapi pada saat yang sama relevan dengan tuntutan-tuntutan dunia modern; yang menghormati otoritas tradisi, tetapi juga mendorong kreativitas dan inovasi; yang membentuk karakter moral dan spiritual, tetapi juga membekali para murid dengan keterampilan-keterampilan yang diperlukan untuk berpartisipasi dalam ekonomi global dan masyarakat pengetahuan. Menjawab tantangan ini memerlukan lebih dari sekadar mengimpor teori-teori dari Barat atau mengulangi formula-formula masa lalu; ia memerlukan pengembangan teori-teori pendidikan yang secara organik tumbuh dari tradisi Islam sendiri, tetapi yang juga mampu berdialog secara kritis dengan wawasan-wawasan dari tradisi-tradisi lain.

Historiografi pendidikan memainkan peran yang tak tergantikan dalam proyek ini. *Pertama*, ia menyediakan analisis kritis terhadap teori-teori yang telah ada—baik yang berasal dari dalam tradisi Islam maupun yang diimpor dari luar—dengan mengungkap asumsi-asumsi tersembunyi, konteks historis pembentukannya, dan keterbatasan-keterbatasannya. *Kedua*, ia membuka kembali khazanah intelektual Islam yang kaya dan beragam, memungkinkan para teoretikus kontemporer untuk menemukan kembali dan merevitalisasi konsep-

konsep, kerangka-kerangka, dan pendekatan-pendekatan yang mungkin telah dilupakan atau dimarjinalkan. *Ketiga*, dengan mendokumentasikan keragaman pengalaman historis pendidikan Islam di berbagai wilayah dan periode—dari Afrika Barat hingga Asia Tenggara, dari abad ke-7 hingga abad ke-21—historiografi menyediakan laboratorium yang sangat kaya untuk menguji, memodifikasi, dan menyempurnakan proposisi-proposisi teoretis. *Keempat*, dengan terus-menerus mempertanyakan narasi-narasi yang sudah mapan dan membuka ruang bagi suara-suara alternatif, historiografi menjaga agar pengembangan teori tetap menjadi proses yang hidup, dinamis, dan kritis, bukan sekadar pengulangan dogma-dogma yang sudah usang.

Dengan demikian, pengembangan teori pendidikan sebagai tujuan historiografi pendidikan bukanlah sekadar latihan akademis yang abstrak. Ia adalah jantung dari upaya yang lebih luas untuk merevitalisasi pendidikan Islam, untuk membuatnya menjadi kekuatan yang hidup dan transformatif dalam kehidupan individu, masyarakat, dan peradaban. Dalam dunia yang berubah dengan cepat, di mana kepastian-kepastian lama diguncang dan tantangan-tantangan baru bermunculan setiap hari, kebutuhan akan teori yang kokoh, reflektif, dan adaptif—teori yang berakar pada warisan masa lalu tetapi terbuka terhadap kemungkinan-kemungkinan masa depan—tidak pernah lebih mendesak. Dan di sinilah, dalam pekerjaan yang sunyi tetapi vital untuk membangun, mengkritisi, dan memperbaharui teori, historiografi pendidikan menemukan salah satu panggilannya yang paling tinggi.

PERKEMBANGAN HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN

PERKEMBANGAN historiografi pendidikan dapat dipetakan ke dalam empat fase besar yang saling terkait namun memiliki karakteristik yang berbeda secara kualitatif. Fase pertama, historiografi pendidikan klasik, membentang dari zaman kuno hingga menjelang abad ke-19, di mana narasi tentang pendidikan ditulis terutama oleh para filsuf, teolog, dan pendidik dengan tujuan didaktis-moral yang kuat, namun belum memiliki metodologi kritik sumber yang sistematis. Fase kedua, historiografi pendidikan modern, lahir dari revolusi intelektual abad ke-19 yang menempatkan sejarah sebagai ilmu profesional, dengan penekanan pada objektivitas, penelitian arsip, dan spesialisasi—sebuah perkembangan yang membawa kemajuan luar biasa sekaligus bias-bias baru. Fase ketiga, historiografi pendidikan kontemporer, yang muncul pada paruh kedua abad ke-20, ditandai oleh perluasan radikal cakupan tematik dan metodologis, pengaruh teori-teori kritis, feminis, dan poskolonial, serta skeptisisme terhadap narasi-narasi besar yang telah mendominasi sebelumnya. Fase keempat, yang masih terus berlangsung, adalah arah baru historiografi pendidikan, yang mencakup perspektif transnasional, sejarah material dan sensoris, sejarah emosi, historiografi digital, dan upaya-upaya untuk membangun pendekatan yang lebih inklusif dan reflektif.

Sub-bab ini akan menelusuri keempat fase tersebut secara kronologis dan analitis, dengan memberikan perhatian khusus pada bagaimana masing-masing fase memengaruhi—dan terus memengaruhi—studi sejarah pendidikan Islam. Kita akan melihat bagaimana warisan historiografi klasik dalam tradisi Islam—dengan genre tabaqāt, rihlah, dan tārīkh-nya—berinteraksi dengan perkembangan modern dan kontemporer, menciptakan suatu medan yang kaya sekaligus penuh ketegangan. Pemahaman tentang perkembangan ini akan membekali kita dengan kesadaran historis yang lebih dalam: bahwa cara kita menulis sejarah pendidikan Islam saat ini bukanlah satu-satunya cara yang mungkin, melainkan hasil dari pilihan-pilihan yang dibuat dalam kondisi-kondisi tertentu—pilihan-pilihan yang dapat, dan seharusnya, terus dipertanyakan dan diperbaharui.

A. Historiografi Pendidikan Klasik

Historiografi pendidikan, sebagaimana telah didefinisikan dan diuraikan objek serta tujuannya, bukanlah suatu entitas yang lahir secara tiba-tiba dalam ruang hampa. Ia memiliki sejarahnya sendiri—suatu genealogi panjang yang melacak bagaimana manusia dari berbagai peradaban dan zaman telah merefleksikan, mencatat, dan menarasikan masa lalu pendidikan mereka. Periode paling awal dari perkembangan ini, yang membentang dari zaman kuno hingga menjelang abad ke-19, dapat disebut sebagai fase historiografi pendidikan klasik. Fase ini meletakkan fondasi-fondasi awal—baik dalam bentuk genre, metodologi, maupun orientasi nilai—yang di atasnya bangunan historiografi pendidikan modern dan kontemporer kemudian didirikan. Memahami fase klasik ini sangat penting, bukan hanya sebagai latar belakang, tetapi juga karena banyak dari asumsi, praktik, dan narasi yang lahir pada periode ini terus hidup dan memengaruhi cara kita menulis dan memahami sejarah pendidikan Islam hingga hari ini (Breisach, 2007, hlm. 1–10; Momigliano, 1990, hlm. 5–18).

- **Karakteristik Umum**

  Sebelum mengurai perkembangan dalam masing-masing tradisi peradaban, penting untuk mengidentifikasi beberapa karakteristik umum yang menandai historiografi pendidikan klasik secara keseluruhan. Karakteristik-karakteristik ini mencerminkan kondisi epistemologis, sosial, dan kultural dari dunia pra-modern, dan secara signifikan membedakan fase ini dari fase-fase selanjutnya.

  Pertama, fokus pada tokoh besar dan institusi elite. Narasi-narasi awal tentang pendidikan cenderung berpusat pada figur-figur guru besar, filsuf, atau pemimpin agama yang dianggap sebagai peletak dasar suatu sistem pendidikan, serta pada institusi-institusi pendidikan yang didirikan oleh atau diasosiasikan dengan para elite. Sejarah pendidikan ditulis sebagai sejarah para "pahlawan" intelektual dan lembaga-lembaga prestisius. Massa murid biasa, pengalaman belajar sehari-hari, pendidikan di daerah-daerah pinggiran, dan praktik-praktik pendidikan informal di kalangan rakyat jelata sangat

jarang mendapatkan tempat dalam narasi-narasi klasik ini (Forara, 1983, hlm. 95–100).

Kedua, fungsi didaktis dan moral yang sangat kuat. Historiografi pendidikan klasik hampir tidak pernah ditulis semata-mata untuk merekonstruksi masa lalu demi kepentingan masa lalu itu sendiri. Ia ditulis terutama untuk memberikan pelajaran moral, menginspirasi keteladanan, atau melegitimasi praktik-praktik dan institusi-institusi yang ada pada masa penulis. Kisah tentang bagaimana Rasulullah SAW mendidik para sahabat di *Dār al-Arqam*, bagaimana Plato mendirikan Akademi, atau bagaimana para rahib Benediktin mendirikan sekolah-sekolah monastik—semua ini diceritakan bukan hanya sebagai fakta sejarah, tetapi sebagai *exempla* (teladan) yang harus ditiru oleh generasi berikutnya (Koselleck, 2004, hlm. 30–26).

Ketiga, keterbatasan metodologis dalam kritik sumber. Meskipun beberapa tradisi—khususnya tradisi Islam melalui ilmu hadis—telah mengembangkan metodologi kritik sumber yang sangat maju untuk zamannya, secara umum historiografi klasik belum memiliki perangkat yang sistematis untuk menguji keandalan sumber-sumber naratif, membedakan antara fakta dan legenda, atau menganalisis bias-bias dalam transmisi lisan dan tulisan. Informasi tentang pendidikan sering kali bercampur dengan unsur-unsur hagiografis (pemujaan terhadap tokoh suci), legendaris, atau apologetis, tanpa ada upaya yang ketat untuk memisahkannya (Robinson, 2003, hlm. 70–74).

Keempat, jalinan yang erat antara refleksi normatif dan narasi historis. Dalam banyak karya klasik, sangat sulit untuk memisahkan secara tegas antara "sejarah pendidikan" dan "filsafat pendidikan" atau "etika pendidikan." Seorang penulis mungkin menceritakan bagaimana seorang guru besar mengajar murid-muridnya, tetapi tujuannya bukanlah untuk merekonstruksi peristiwa itu secara akurat, melainkan untuk menggambarkan *bagaimana seharusnya* seorang guru mengajar. Narasi historis dan preskripsi normatif berkelindan secara erat, menciptakan suatu genre tulisan yang unik yang tidak sepenuhnya "sejarah" dalam pengertian modern, tetapi juga bukan semata-mata "fiksi" (Makdisi, 1981, hlm. 160–140).

- **Akar-Akar dalam Tradisi Yunani dan Romawi**

  Historiografi pendidikan klasik memiliki akar-akar awalnya dalam tradisi Yunani dan Romawi kuno. Meskipun tidak ada karya dari periode ini yang dapat disebut sebagai "historiografi pendidikan" dalam pengertian modern, beberapa penulis telah meninggalkan catatan dan refleksi tentang pendidikan yang menjadi fondasi bagi perkembangan selanjutnya. Plato (ca. 428–348 SM), dalam *Republic* dan *Laws*, tidak hanya merumuskan filsafat pendidikannya tetapi juga—secara implisit—menyajikan suatu narasi tentang bagaimana pendidikan ideal seharusnya diselenggarakan, dengan merujuk

pada praktik-praktik di Athena dan Sparta sebagai contoh dan antitesis. Xenophon (ca. 430–354 SM), dalam *Cyropaedia*, menulis semacam biografi pendidikan ideal tentang bagaimana Cyrus Agung dididik, sebuah karya yang berada di perbatasan antara sejarah, fiksi, dan preskripsi pedagogis. Aristoteles (384–322 SM), dalam *Politics*, merefleksikan secara kritis tentang sistem-sistem pendidikan yang ada di berbagai negara-kota Yunani. Para penulis Romawi seperti Cicero (106–43 SM) dan Quintilian (ca. 35–100 M) menulis tentang pendidikan orator ideal, dengan merujuk pada tokoh-tokoh dan praktik-praktik historis untuk mendukung argumen-argumen normatif mereka. Semua karya ini, meskipun bukan historiografi pendidikan dalam arti yang ketat, menyediakan bahan mentah dan model awal bagi upaya-upaya selanjutnya untuk menulis sejarah pendidikan (Marrou, 1956, hlm. 55–70; Bonner, 1977, hlm. 1–10).

- **Transformasi dalam Historiografi Kristen Abad Pertengahan**

  Dengan kebangkitan agama Kristen dan runtuhnya Kekaisaran Romawi Barat, historiografi pendidikan memasuki babak baru yang sangat dipengaruhi oleh kerangka teologis Kristen. Historiografi Kristen Abad Pertengahan—sebagaimana telah dibahas dalam sub-bab 1.1—memperkenalkan beberapa elemen yang secara signifikan membentuk cara sejarah pendidikan ditulis: linearitas waktu (dari Penciptaan menuju Akhir Zaman), kerangka providensial (Tuhan bekerja dalam sejarah), dan fokus pada sejarah Gereja sebagai institusi utama transmisi pengetahuan dan nilai.

  Dalam konteks ini, sejarah pendidikan ditulis sebagai bagian dari sejarah keselamatan (*Heilsgeschichte*). Eusebius dari Kaisarea (ca. 260–339 M), dalam *Historia Ecclesiastica*, mencatat bagaimana sekolah-sekolah kateketik didirikan di Aleksandria dan Antiokhia untuk mendidik para calon pemimpin Gereja, dan bagaimana para martir dan bapa Gereja berperan sebagai pendidik umat. Bede (ca. 672–735 M), dalam *Historia Ecclesiastica Gentis Anglorum*, menggambarkan bagaimana pendidikan monastik diperkenalkan ke Inggris sebagai bagian dari proses kristenisasi. Para penulis sejarah monastik seperti Cassiodorus (ca. 485–585 M) dan Isidore dari Sevilla (ca. 560–636 M) tidak hanya mendirikan sekolah-sekolah dan menulis buku-buku teks, tetapi juga meninggalkan catatan-catatan tentang bagaimana pendidikan di biara-biara diselenggarakan, dengan tujuan untuk melestarikan dan mentransmisikan model tersebut kepada generasi-generasi berikutnya (Riché, 1976, hlm. 1–15; Leclercq, 1961, hlm. 1–25).

Puncak Historiografi Pendidikan Klasik dalam Tradisi Islam: Jika tradisi Yunani-Romawi dan Kristen meletakkan batu-batu fondasi, maka tradisi Islamlah yang membangun sebuah bangunan historiografi pendidikan klasik yang paling sistematis, paling kaya, dan paling berpengaruh—setidaknya hingga datangnya revolusi metodologis abad ke-19 di Eropa. Tidak ada peradaban pra-modern lain

yang memberikan perhatian sedemikian besar dan sedemikian canggih terhadap dokumentasi dan refleksi tentang proses transmisi ilmu. Hal ini didorong oleh beberapa faktor internal yang unik dalam Islam.

Pertama, kebutuhan untuk memverifikasi transmisi hadis. Sejak awal, umat Islam dihadapkan pada keharusan untuk memastikan bahwa ajaran-ajaran Nabi Muhammad SAW—yang menjadi sumber hukum dan pedoman hidup kedua setelah Al-Qur'an—ditransmisikan secara akurat dari generasi ke generasi. Kebutuhan ini melahirkan ilmu hadis dengan metodologi verifikasinya yang sangat ketat: sistem *isnād* (rantai transmisi) dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl* (ilmu tentang kredibilitas para perawi). Para ulama hadis tidak hanya mengumpulkan dan mengklasifikasikan hadis, tetapi juga meneliti biografi puluhan ribu perawi—di mana mereka lahir, dari siapa mereka belajar, kepada siapa mereka mengajar, bagaimana kualitas hafalan dan integritas moral mereka. Dengan demikian, secara tidak langsung, para ulama hadis adalah pelopor dalam penulisan sejarah pendidikan: mereka mendokumentasikan jaringan guru-murid, menilai kualitas pengajaran, dan melacak silsilah keilmuan dalam skala yang belum pernah terjadi sebelumnya dalam peradaban mana pun (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Humphreys, 1991, hlm. 69–72).

Kedua, lahirnya genre *ṭabaqāt* (biografi berdasarkan generasi). Berawal dari kebutuhan untuk mendokumentasikan biografi para perawi hadis, genre *ṭabaqāt* berkembang menjadi suatu tradisi penulisan biografi kolektif yang sangat kaya dan beragam. Karya-karya seperti *al-Ṭabaqāt al-Kubrā* karya Ibn Sa'd (w. 845 M), *Tārīkh Baghdād* karya al-Khaṭīb al-Baghdādī (w. 1071 M), atau *Wafayāt al-A'yān* karya Ibn Khallikān (w. 1282 M) adalah contoh dari genre ini. Di dalamnya, ribuan biografi ulama, guru, hakim, dan tokoh-tokoh lainnya disusun berdasarkan generasi, kota, atau mazhab, lengkap dengan informasi tentang pendidikan mereka: dari siapa mereka belajar, kitab apa yang mereka kuasai, di mana mereka mengajar, siapa murid-murid mereka, dan bagaimana reputasi mereka sebagai pendidik. *Ṭabaqāt* bukan sekadar kamus biografi; ia adalah suatu bentuk historiografi pendidikan yang sangat maju, yang memungkinkan para pembacanya untuk memetakan jaringan keilmuan, melacak transmisi teks-teks kunci, dan memahami bagaimana tradisi pendidikan dipertahankan dan ditransformasikan dari generasi ke generasi (al-Subkī, 1964; Makdisi, 1981, hlm. 100–80; Robinson, 2003, hlm. 35–31).

Ketiga, perkembangan genre *tārīkh* (kronik dan sejarah universal). Para sejarawan Muslim seperti al-Ṭabarī (w. 923 M), al-Mas'ūdī (w. 956 M), dan Ibn al-Athīr (w. 1233 M) menulis karya-karya sejarah universal yang mencakup tidak hanya peristiwa-peristiwa politik dan militer, tetapi juga perkembangan-perkembangan dalam bidang keilmuan, pendidikan, dan kebudayaan. Dalam kronik-kronik mereka, kita menemukan informasi tentang pendirian madrasah-madrasah, pengangkatan guru-guru besar, perdebatan-perdebatan akademik,

dan kebijakan-kebijakan para khalifah dan wazir terkait pendidikan. Meskipun informasi ini tersebar dan tidak selalu dianalisis secara mendalam, ia menyediakan bahan mentah yang sangat berharga bagi para sejarawan pendidikan modern (Rosenthal, 1968, hlm. 77–71; Khalidi, 1994, hlm. 128–122).

Keempat, literatur *riḥlah* (catatan perjalanan keilmuan). Praktik *riḥlah fī ṭalab al-ʻilm* (perjalanan dalam mencari ilmu) adalah ciri khas budaya pendidikan Islam klasik. Para ulama melakukan perjalanan ribuan kilometer untuk belajar dari guru-guru tertentu, mengumpulkan kitab-kitab, dan mendapatkan *ijāzah*. Banyak dari mereka kemudian menulis catatan perjalanan yang mendokumentasikan pengalaman-pendidikan mereka: guru-guru yang mereka temui, kitab-kitab yang mereka pelajari, metode-metode pengajaran yang mereka saksikan, dan kondisi-kondisi institusi pendidikan yang mereka kunjungi di berbagai wilayah dunia Islam. Karya-karya seperti *Riḥlah* Ibn Jubayr (w. 1217 M) atau *al-Riḥlah* Ibn Baṭṭūṭah (w. 1369 M) adalah contoh dari genre ini. Dari perspektif historiografi pendidikan, literatur *riḥlah* sangat berharga karena ia memberikan gambaran langsung (*first-hand account*) tentang bagaimana pendidikan benar-benar berlangsung di berbagai tempat dan waktu, melengkapi gambaran normatif yang sering kali mendominasi sumber-sumber lain (Touati, 2010, hlm. 1–20; Gellens, 1990, hlm. 50–65).

Kelima, **Ibn Khaldūn dan puncak refleksi historiografis**. Tokoh yang paling sering disebut sebagai puncak dari historiografi Islam klasik—dan dalam banyak hal, sebagai pelopor historiografi pendidikan yang sesungguhnya—adalah ʻAbd al-Raḥmān ibn Khaldūn (1332–1406 M). Dalam *Muqaddimah*-nya, Ibn Khaldūn tidak hanya menulis sejarah, tetapi juga merefleksikan secara mendalam tentang *bagaimana* sejarah seharusnya ditulis. Ia mengkritik tajam para sejarawan sebelumnya yang, menurutnya, terlalu mudah menerima laporan-laporan tanpa menguji kebenarannya dengan menggunakan akal dan pengetahuan tentang hukum-hukum yang mengatur peradaban (*ṭabīʻat al-ʻumrān*). Lebih dari itu, Ibn Khaldūn mendedikasikan bagian-bagian penting dari *Muqaddimah*-nya untuk membahas pendidikan: metode-metode pengajaran, tahapan-tahapan belajar, hubungan antara hafalan dan pemahaman, kritik terhadap metode-metode yang keras dan tidak efektif, dan analisis tentang bagaimana ilmu pengetahuan berkembang dan menurun dalam suatu peradaban. Ia juga menawarkan suatu sosiologi pendidikan yang menghubungkan praktik-praktik pendidikan dengan struktur sosial, ekonomi, dan politik yang lebih luas. Dalam Ibn Khaldūn, kita menemukan perpaduan yang sangat langka: seorang sejarawan yang sadar secara metodologis, seorang filsuf pendidikan yang mendalam, dan seorang sosiolog yang tajam. Ia adalah, dalam banyak hal, bapak historiografi pendidikan yang sesungguhnya (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 3, hlm. 300–350; Mahdi, 1964, hlm. 150–200).

Warisan Historiografi Pendidikan Klasik: Historiografi pendidikan klasik—khususnya dalam tradisi Islam—mewariskan kepada kita bukan hanya sekumpulan informasi tentang masa lalu pendidikan, tetapi juga seperangkat genre, metode, dan orientasi nilai yang terus relevan hingga hari ini. Genre *ṭabaqāt*, dengan perhatiannya yang mendetail terhadap jaringan guru-murid dan silsilah keilmuan, adalah model yang masih dapat digunakan—dengan adaptasi—untuk memetakan perkembangan intelektual dalam dunia Islam kontemporer. Metodologi *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl*, meskipun lahir dari konteks ilmu hadis, telah menanamkan suatu kesadaran tentang pentingnya kritik sumber dan verifikasi transmisi yang merupakan fondasi dari semua historiografi yang bertanggung jawab. Dan refleksi-refleksi Ibn Khaldūn tentang hubungan antara pendidikan, masyarakat, dan peradaban tetap menawarkan wawasan-wawasan yang sangat segar dan relevan bagi para sosiolog dan filsuf pendidikan kontemporer.

Namun, sebagaimana semua tradisi intelektual, historiografi pendidikan klasik juga memiliki keterbatasannya. Ia cenderung elitis, berfokus pada para ulama besar dan institusi-institusi metropolitan, dan sering kali mengabaikan pengalaman-pengalaman dari kelompok-kelompok yang terpinggirkan. Ia sering kali bercampur dengan unsur-unsur hagiografis yang memerlukan pembacaan kritis yang hati-hati. Dan, tentu saja, ia belum mengembangkan metode-metode analisis kuantitatif, analisis gender, atau analisis diskursus yang menjadi ciri khas historiografi modern dan kontemporer. Menyadari keterbatasan ini sambil menghargai pencapaian-pencapaiannya yang luar biasa adalah kunci untuk mewarisi tradisi ini secara kritis dan kreatif. Bagaimana warisan ini kemudian ditantang, ditransformasi, dan dalam beberapa hal ditinggalkan oleh perkembangan-perkembangan selanjutnya adalah cerita yang akan kita lanjutkan dalam pembahasan tentang historiografi pendidikan modern.

B. Historiografi Pendidikan Modern

Jika historiografi pendidikan klasik—sebagaimana telah diuraikan—ditandai oleh fokus pada tokoh besar, fungsi didaktis-moral yang kuat, keterbatasan metodologis, dan jalinan erat antara narasi historis dan preskripsi normatif, maka historiografi pendidikan modern lahir dari suatu revolusi intelektual yang secara fundamental menantang dan mentransformasi hampir setiap aspek dari warisan klasik tersebut. Periode ini, yang secara kasar membentang dari awal abad ke-19 hingga paruh kedua abad ke-20, menyaksikan transformasi sejarah pendidikan dari sebuah aktivitas reflektif yang dilakukan oleh para filosof, teolog, dan pendidik menjadi sebuah disiplin akademik yang profesional, terlembaga, dan memiliki standar-standar metodologis yang ketat. Ini adalah periode di mana sejarah pendidikan—dan secara bertahap, kesadaran historiografis tentang bagaimana sejarah itu ditulis—mengalami apa yang dapat disebut

sebagai "revolusi Rankean," yang dampaknya masih sangat terasa hingga hari ini (Iggers, 2005, hlm. 23–30; Herbst, 1999, hlm. 737–740; Breisach, 2007, hlm. 267–280).

- **Latar Belakang**

  Untuk memahami transformasi yang terjadi, kita harus menempatkannya dalam konteks yang lebih luas dari profesionalisasi disiplin sejarah pada abad ke-19. Sebagaimana telah dibahas dalam sub-bab 1.1 tentang historiografi modern, abad ke-19 menyaksikan kebangkitan sejarah sebagai sebuah *Wissenschaft*—sebuah ilmu yang ketat, berbasis penelitian, dan dilembagakan di universitas-universitas. Leopold von Ranke (1795–1886), dengan seminari sejarahnya di Universitas Berlin, adalah figur sentral dalam revolusi ini. Prinsip metodologisnya yang terkenal—bahwa sejarah harus menunjukkan *wie es eigentlich gewesen* (apa yang sebenarnya terjadi)—menjadi semacam mantra yang mendefinisikan aspirasi tertinggi dari profesi sejarawan: objektivitas, ketelitian, dan kesetiaan pada sumber-sumber primer (Stern, 1973, hlm. 57; Evans, 1997, hlm. 20–15).

  Revolusi metodologis ini memiliki implikasi yang sangat besar bagi penulisan sejarah pendidikan. *Pertama*, ia mendorong peralihan dari ketergantungan pada sumber-sumber sekunder dan narasi-narasi tradisional menuju penelitian langsung terhadap dokumen-dokumen asli: undang-undang pendidikan, catatan-catatan sekolah, kurikulum resmi, laporan-laporan inspeksi, surat-menyurat para pendidik, dan sebagainya. *Kedua*, ia menanamkan suatu etos kritis yang menuntut agar setiap klaim tentang masa lalu pendidikan didukung oleh bukti yang dapat diverifikasi, bukan sekadar oleh otoritas tradisi atau spekulasi filosofis. *Ketiga*, ia mendorong spesialisasi: para sejarawan tidak lagi menulis sejarah universal pendidikan yang mencakup seluruh peradaban manusia, melainkan mengkhususkan diri pada periode, wilayah, atau tema tertentu—sejarah pendidikan di Inggris pada abad ke-19, sejarah universitas-universitas abad pertengahan, sejarah pendidikan perempuan, dan sebagainya (Novick, 1988, hlm. 21–31; Iggers, 2005, hlm. 25–30).

- **Pengaruh Negara-Bangsa dan Nasionalisme**

  Faktor kedua yang sangat membentuk historiografi pendidikan modern adalah kebangkitan negara-bangsa dan ideologi nasionalisme. Abad ke-19 adalah periode di mana sistem pendidikan massal mulai dibangun di seluruh Eropa dan Amerika Utara, didorong oleh kebutuhan negara akan warga negara yang terdidik, pekerja yang terampil, dan birokrat yang kompeten. Pendidikan menjadi proyek nasional, dan dengan itu, sejarah pendidikan menjadi alat untuk membangun dan melegitimasi identitas nasional (Berger, 2007, hlm. 15–22; Green, 2013, hlm. 1–25).

Dalam konteks ini, banyak karya sejarah pendidikan pada abad ke-19 dan awal abad ke-20 ditulis sebagai "sejarah nasional pendidikan"—narasi tentang bagaimana sistem pendidikan suatu bangsa berkembang dari asal-usulnya yang sederhana hingga mencapai bentuknya yang modern dan unggul. Di Jerman, sejarawan seperti Friedrich Paulsen menulis sejarah pendidikan Jerman yang menekankan kontribusi para pemikir dan institusi Jerman terhadap perkembangan pedagogi modern. Di Prancis, François Guizot dan para penerusnya menulis sejarah pendidikan yang melegitimasi peran negara dalam membangun sistem sekolah umum (*écoles publiques*). Di Inggris, James Kay-Shuttleworth dan para reformis pendidikan menulis sejarah yang mendukung perluasan pendidikan dasar bagi kelas pekerja sebagai respons terhadap tantangan industrialisasi dan urbanisasi. Narasi-narasi ini sering kali bersifat teleologis—melihat sejarah sebagai gerakan linear menuju pencapaian sistem nasional yang ada saat ini—dan penuh dengan asumsi-asumsi nasionalistik yang, jika tidak dikritisi, dapat mendistorsi pemahaman kita tentang kompleksitas dan keragaman pengalaman pendidikan di masa lalu (Silver, 1983, hlm. 1–20; McCulloch, 2011, hlm. 1–20).

Historiografi Pendidikan Islam dalam Era Modern: Bagaimana semua perkembangan ini memengaruhi penulisan sejarah pendidikan Islam? Jawabannya sangat kompleks, karena historiografi pendidikan Islam pada era modern terbentuk dalam tegangan antara dua kekuatan yang sering kali bertentangan: di satu sisi, pengaruh metodologi dan paradigma Barat (baik melalui orientalisme maupun melalui adopsi oleh para sarjana Muslim sendiri), dan di sisi lain, kebutuhan untuk merespons tantangan-tantangan kolonialisme, modernitas, dan krisis identitas yang melanda dunia Islam.

- *Orientalisme dan Konstruksi Narasi tentang Pendidikan Islam*

  Salah satu perkembangan paling signifikan—dan paling problematik—dalam historiografi pendidikan Islam modern adalah peran yang dimainkan oleh orientalisme. Para orientalis abad ke-19 dan awal abad ke-20, seperti Ignaz Goldziher (1850–1921), Duncan Black Macdonald (1863–1943), dan C. Snouck Hurgronje (1857–1936), menulis secara ekstensif tentang pendidikan Islam. Di satu sisi, mereka memperkenalkan metode-metode filologis dan historis yang ketat ke dalam studi Islam, dan dalam banyak hal meletakkan dasar-dasar bagi penelitian modern tentang sejarah pendidikan Islam. Di sisi lain, karya-karya mereka sangat dipengaruhi oleh asumsi-asumsi kolonial, superioritas peradaban Eropa, dan dikotomi antara "Barat yang rasional dan progresif" dan "Timur yang irasional dan statis" (Said, 1978, hlm. 1–28; Tibawi, 1972, hlm. 1–20).

  Narasi yang dihasilkan oleh orientalis tentang pendidikan Islam memiliki beberapa ciri khas. *Pertama*, narasi "keemasan dan kemunduran" (*rise and decline*): pendidikan Islam digambarkan sebagai pernah mencapai

puncak kejayaan pada masa Abbasiyah awal—dengan Bayt al-Ḥikmah, gerakan penerjemahan, dan integrasi ilmu-ilmu Yunani—tetapi kemudian mengalami kemunduran yang panjang setelah abad ke-13, yang ditandai oleh "tertutupnya pintu ijtihad," dominasi taqlid, penolakan terhadap ilmu-ilmu rasional, dan metode pembelajaran yang hanya mengandalkan hafalan tanpa pemahaman. *Kedua*, narasi tentang "ketertinggalan" (*backwardness*): madrasah digambarkan sebagai institusi yang kaku, dogmatis, dan tidak mampu beradaptasi dengan tuntutan-tuntutan modernitas, berbeda dengan sistem pendidikan Eropa yang dinamis, progresif, dan ilmiah. *Ketiga*, narasi tentang "kejatuhan" pendidikan Islam sebagai akibat dari faktor-faktor internal (seperti ortodoksi agama yang mengekang akal) daripada faktor-faktor eksternal (seperti invasi Mongol, kolonialisme Eropa, atau dislokasi ekonomi). Narasi-narasi ini, meskipun telah dikritisi secara tajam oleh penelitian-penelitian terbaru, memiliki dampak yang sangat besar dan bertahan lama—tidak hanya dalam literatur akademik Barat, tetapi juga dalam wacana kaum modernis Muslim sendiri, yang sering kali mengadopsi narasi "kemunduran" untuk mendukung agenda reformasi mereka (Goldziher, 1981; Makdisi, 1981, hlm. 1–15; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10).

- *Respons Umat Islam*

  Di pihak Muslim, era modern menyaksikan lahirnya suatu genre baru penulisan sejarah pendidikan yang dapat disebut sebagai "historiografi reformis" atau "historiografi apologetis." Para pemikir dan aktivis Muslim—seperti Jamāl al-Dīn al-Afghānī (1838–1897), Muhammad Abduh (1849–1905), dan Sir Sayyid Ahmad Khan (1817–1898)—menulis sejarah pendidikan Islam dengan tujuan yang jelas: bukan semata-mata untuk merekonstruksi masa lalu, tetapi untuk mendiagnosis "penyakit" umat Islam dan menawarkan "obat" berupa reformasi pendidikan. Dalam narasi-narasi mereka, masa lalu pendidikan Islam yang "murni" dan "autentik"—biasanya dilokasikan pada masa Nabi dan generasi awal—dikontraskan dengan kemunduran yang disebabkan oleh "penyimpangan" dari ajaran-ajaran asli, dan solusinya adalah kembali kepada "semangat" pendidikan Islam yang asli sambil secara selektif mengadopsi elemen-elemen dari pendidikan modern Barat. Karya-karya seperti *Tahrīr al-Mar'ah* (Pembebasan Perempuan) oleh Qāsim Amīn atau tulisan-tulisan para reformis pendidikan di India, Mesir, dan Turki adalah contoh dari genre ini. Meskipun karya-karya ini sering kali lebih bersifat polemis dan programatis daripada historis dalam pengertian yang ketat, mereka memainkan peran yang sangat penting dalam membentuk diskursus tentang pendidikan Islam dan terus memengaruhi cara banyak Muslim memahami sejarah pendidikan mereka (Hourani, 1983, hlm. 160–130; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 30–1).

- *Munculnya Sejarah Pendidikan Islam sebagai Disiplin Akademik*

  Pada paruh kedua abad ke-20, sejarah pendidikan Islam mulai berkembang

sebagai sub-disiplin akademik yang lebih mandiri dan lebih ketat secara metodologis. Tokoh-tokoh seperti Ahmad Shalaby (1954), dengan *History of Muslim Education*-nya, atau A. L. Tibawi (1972), dengan *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*, menulis survei-survei komprehensif yang berusaha untuk mendokumentasikan sejarah panjang pendidikan Islam dengan menggunakan sumber-sumber primer dan standar-standar akademik yang lebih tinggi. Karya-karya ini, meskipun masih memiliki keterbatasan—Shalaby sering kali terlalu apologetis, sementara Tibawi, meskipun kritis terhadap orientalisme, masih sangat dipengaruhi oleh kerangka modernisasi—menandai langkah penting menuju profesionalisasi studi sejarah pendidikan Islam.

Puncak dari perkembangan ini, dalam banyak hal, adalah karya monumental George Makdisi (1920–2002), *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (1981) dan *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West* (1990). Makdisi, dengan penguasaannya yang mendalam terhadap sumber-sumber Arab dan Latin, melakukan apa yang belum pernah dilakukan sebelumnya: menganalisis institusi-institusi pendidikan Islam—khususnya madrasah—dengan menggunakan metode-metode sejarah institusional yang paling ketat, dan menunjukkan hubungan-hubungan genetik yang kompleks antara madrasah Islam dan universitas-universitas Barat abad pertengahan. Karya Makdisi secara fundamental menantang narasi-narasi orientalis tentang "kemandekan" pendidikan Islam dan membuka babak baru dalam studi komparatif tentang institusi-institusi pendidikan tinggi. Namun, Makdisi sendiri juga tidak luput dari kritik: beberapa sarjana berpendapat bahwa tesisnya tentang "pengaruh" Islam terhadap Barat terkadang terlalu jauh dan mengabaikan perbedaan-perbedaan kontekstual yang signifikan (Makdisi, 1981; Makdisi, 1990; Huff, 2003, hlm. 30–1).

Karakteristik Utama Historiografi Pendidikan Modern: Berdasarkan uraian di atas, kita dapat mengidentifikasi beberapa karakteristik utama yang menandai historiografi pendidikan modern secara keseluruhan—baik dalam tradisi Barat maupun dalam tradisi Islam—yang membedakannya dari fase klasik.

Pertama, profesionalisasi dan spesialisasi. Sejarah pendidikan tidak lagi ditulis oleh para filsuf, teolog, atau pendidik amatir, melainkan oleh para sejarawan profesional yang terlatih dalam metodologi penelitian sejarah, terafiliasi dengan universitas-universitas, dan tunduk pada standar-standar tinjauan sejawat. Ini membawa peningkatan signifikan dalam ketelitian dan kualitas penelitian, tetapi juga membawa risiko fragmentasi dan isolasi dari audiens yang lebih luas.

Kedua, dominasi paradigma negara-bangsa. Sebagian besar karya sejarah pendidikan pada era ini ditulis dalam kerangka nasional: sejarah pendidikan Indonesia, sejarah pendidikan Mesir, sejarah pendidikan Amerika Serikat.

Kerangka ini, meskipun memungkinkan analisis yang mendalam tentang konteks-konteks spesifik, juga cenderung mengabaikan interkoneksi transnasional, sirkulasi ide dan model institusional, dan pengalaman-pengalaman kelompok-kelompok yang tidak sepenuhnya "nasional" (seperti komunitas-komunitas diaspora atau wilayah-wilayah perbatasan).

Ketiga, narasi kemajuan dan modernisasi. Historiografi pendidikan modern—baik di Barat maupun di dunia Islam—sangat dipengaruhi oleh asumsi-asumsi modernisasi: bahwa sejarah pendidikan bergerak dari bentuk-bentuk "tradisional" (otoritatif, religius, eksklusif) menuju bentuk-bentuk "modern" (demokratis, sekuler, inklusif). Dalam narasi ini, pendidikan Islam sering kali ditempatkan sebagai "yang tradisional" yang harus diubah atau ditinggalkan, sementara pendidikan Barat ditempatkan sebagai "yang modern" yang menjadi tujuan. Asumsi-asumsi ini, sebagaimana telah dikritik oleh banyak sejarawan kontemporer, sering kali menyederhanakan kompleksitas dan keragaman pengalaman historis.

Keempat, ketegangan antara empirisme dan ideologi. Di satu sisi, historiografi pendidikan modern menekankan penelitian empiris, verifikasi sumber, dan objektivitas. Di sisi lain, ia juga sangat dipengaruhi oleh ideologi-ideologi zamannya—nasionalisme, kolonialisme, modernisme, revivalisme—yang sering kali membentuk pertanyaan-pertanyaan yang diajukan, sumber-sumber yang digunakan, dan interpretasi-interpretasi yang dihasilkan. Ketegangan ini belum sepenuhnya terselesaikan dan terus menjadi medan perdebatan dalam historiografi pendidikan hingga hari ini (Iggers, 2005, hlm. 23–50; Novick, 1988, hlm. 1–17).

Refleksi Kritis: Historiografi pendidikan modern mewariskan kepada kita sebuah perangkat metodologis yang sangat berharga—kritik sumber, penelitian arsip, analisis kontekstual—yang tanpanya studi sejarah pendidikan Islam kontemporer tidak akan mungkin mencapai tingkat ketelitian yang dimilikinya saat ini. Pada saat yang sama, ia juga mewariskan serangkaian asumsi, bias, dan keterbatasan yang harus dikenali dan dikritisi secara eksplisit. Narasi-narasi "kemajuan" yang linear, kerangka negara-bangsa yang sempit, dikotomi antara "tradisional" dan "modern," dan pengabaian terhadap suara-suara yang terpinggirkan—semua ini adalah elemen-elemen dari warisan historiografi modern yang harus diuji ulang.

Kesadaran akan keterbatasan-keterbatasan inilah yang, sebagaimana akan kita lihat dalam pembahasan berikutnya, mendorong lahirnya historiografi pendidikan kontemporer—suatu fase yang ditandai oleh perluasan tematik dan metodologis yang radikal, oleh pengaruh *linguistic turn* dan pascastrukturalisme, dan oleh upaya-upaya untuk menulis sejarah pendidikan yang lebih inklusif, lebih kritis, dan lebih reflektif. Namun, sebelum melangkah ke sana, penting untuk diingat bahwa banyak dari capaian-capaian historiografi modern—komitmen

pada bukti, ketelitian metodologis, dan integritas intelektual—tetap merupakan fondasi yang tak tergantikan. Tugas kita bukanlah untuk meninggalkan fondasi ini, melainkan untuk membangun di atasnya dengan kesadaran yang lebih tajam tentang keterbatasan-keterbatasannya, dan dengan keterbukaan terhadap perspektif-perspektif baru yang dapat memperkaya dan mentransformasi pemahaman kita tentang sejarah pendidikan Islam.

C. Historiografi Pendidikan Kontemporer

Jika historiografi pendidikan modern—sebagaimana telah diuraikan—lahir dari revolusi profesional dan metodologis abad ke-19 serta dibentuk oleh kerangka negara-bangsa dan narasi modernisasi, maka historiografi pendidikan kontemporer lahir dari gelombang kritik yang menerjang fondasi-fondasi tersebut. Periode ini, yang secara kasar dimulai pada tahun 1970-an dan terus berlangsung hingga hari ini, menyaksikan transformasi yang sedemikian radikal dalam cara sejarawan memandang, meneliti, dan menulis sejarah pendidikan sehingga banyak pengamat menyebutnya sebagai "revolusi historiografis kedua"—setelah revolusi Rankean yang pertama. Jika revolusi pertama menekankan objektivitas, ketelitian sumber, dan profesionalisme, maka revolusi kedua mempertanyakan kemungkinan objektivitas itu sendiri, mendekonstruksi narasi-narasi besar yang telah dianggap mapan, dan secara fundamental memperluas cakupan tematik, metodologis, dan perspektif dari sejarah pendidikan. Historiografi pendidikan kontemporer, dengan demikian, adalah arena yang sangat dinamis, plural, dan sering kali penuh perdebatan—sebuah medan intelektual di mana berbagai aliran, pendekatan, dan agenda saling bersaing dan saling memperkaya (Iggers, 2005, hlm. 118–133; Popkewitz, 1997, hlm. 132–145; McCulloch, 2003, hlm. 295–302).

- **Latar Belakang**

  Untuk memahami mengapa historiografi pendidikan kontemporer mengambil bentuk yang sedemikian berbeda dari pendahulunya, kita perlu menempatkannya dalam konteks pergeseran-pergeseran besar dalam lanskap intelektual global pada paruh kedua abad ke-20. Beberapa perkembangan kunci dapat diidentifikasi.

  Pertama, pengaruh *linguistic turn* dan pascastrukturalisme. Sebagaimana telah dibahas secara mendalam dalam sub-bab 1.1, *linguistic turn*—dengan tokoh-tokoh seperti Hayden White, Michel Foucault, dan Jacques Derrida—secara fundamental menantang epistemologi realis yang mendasari historiografi modern. Jika bahasa bukan cermin realitas melainkan sistem yang mengkonstruksi makna, maka narasi-narasi sejarah—termasuk narasi tentang pendidikan—tidak dapat lagi dipahami sebagai representasi objektif dari "apa yang sebenarnya terjadi," melainkan sebagai konstruksi diskursif yang dibentuk oleh tropologi, ideologi, dan relasi-relasi kekuasaan.

Implikasi bagi sejarah pendidikan sangat mendalam: para sejarawan mulai mempertanyakan bukan hanya "fakta-fakta" tentang masa lalu pendidikan, tetapi juga cara-cara di mana "fakta" itu diproduksi, disirkulasikan, dan digunakan untuk melegitimasi atau menantang tatanan-tatanan sosial tertentu (White, 1973, hlm. 1–42; Foucault, 1972, hlm. 21–30).

Kedua, kebangkitan sejarah sosial, sejarah dari bawah, dan perspektif-perspektif kritis. Pada tahun 1960-an dan 1970-an, di bawah pengaruh gerakan-gerakan sosial—hak-hak sipil, feminisme, anti-kolonialisme—para sejarawan pendidikan mulai secara radikal memperluas subjek dan objek kajian mereka. Mereka tidak lagi puas menulis sejarah para tokoh besar, institusi elite, dan kebijakan-kebijakan negara. Mereka mulai menulis sejarah pendidikan dari perspektif mereka yang sebelumnya tak bersuara: kaum buruh, perempuan, minoritas etnis dan rasial, masyarakat terjajah, dan kelompok-kelompok marjinal lainnya. Mereka mulai meneliti dimensi-dimensi pendidikan yang sebelumnya diabaikan: pendidikan di luar sekolah formal, pengalaman-pengalaman murid biasa, resistensi terhadap kebijakan-kebijakan negara, dan hubungan antara pendidikan dengan reproduksi ketidaksetaraan sosial (Thompson, 1963; Scott, 1988; Apple, 2004).

Ketiga, pengaruh teori-teori kritis dan poskolonial. Teori-teori kritis yang berakar pada Marxisme, Mazhab Frankfurt, feminisme, dan poskolonialisme memberikan kepada para sejarawan pendidikan alat-alat analitis yang kuat untuk membongkar hubungan-hubungan kekuasaan yang tersembunyi dalam sistem dan praktik-praktik pendidikan. Pierre Bourdieu dan Jean-Claude Passeron (1977) menunjukkan bagaimana pendidikan—jauh dari menjadi kekuatan untuk mobilitas sosial dan kesetaraan—sering kali berfungsi untuk mereproduksi ketidaksetaraan kelas dengan melegitimasi budaya kelas dominan sebagai "modal kultural" yang superior. Paulo Freire (1970) mengkritik "pendidikan gaya bank" (*banking education*) yang memperlakukan murid sebagai wadah kosong yang harus diisi, dan menyerukan "pendidikan yang membebaskan" (*liberating education*) yang memberdayakan kaum tertindas. Edward Said (1978) membongkar bagaimana orientalisme telah membentuk representasi-representasi Barat tentang "Timur"—termasuk tentang pendidikan Islam—dengan cara yang melegitimasi imperialisme. Semua teori ini mendorong para sejarawan pendidikan untuk tidak hanya mendeskripsikan masa lalu, tetapi juga untuk mengkritisinya dan mengungkap fungsi-fungsi ideologisnya (Bourdieu & Passeron, 1977; Freire, 1970; Said, 1978).

- **Karakteristik Utama Historiografi Pendidikan Kontemporer**

  Atas dasar pergeseran-pergeseran di atas, historiografi pendidikan kontemporer mengembangkan beberapa karakteristik yang secara signifikan membedakannya dari fase modern.

Pertama, perluasan radikal cakupan tematik dan subjek. Jika historiografi pendidikan modern cenderung berfokus pada institusi-institusi formal, kebijakan-kebijakan negara, dan tokoh-tokoh besar, historiografi kontemporer menjelajahi hampir setiap aspek yang dapat dibayangkan dari pengalaman pendidikan: pendidikan anak usia dini dan pendidikan sepanjang hayat, pendidikan informal dan non-formal, budaya material pendidikan (arsitektur sekolah, alat tulis, seragam), sejarah emosi dan afek dalam pembelajaran, sejarah tubuh dan disiplin di ruang kelas, sejarah kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*), dan sebagainya. Subjek-subjek yang sebelumnya dianggap marginal atau tidak "penting" kini menjadi pusat perhatian: pengalaman murid-murid biasa, pendidikan perempuan, pendidikan kelompok-kelompok minoritas, dan pendidikan di wilayah-wilayah pinggiran dan pedesaan. Ekspansi ini telah menghasilkan pemahaman yang jauh lebih kaya dan lebih kompleks tentang apa yang disebut "pendidikan" dan bagaimana ia berlangsung dalam berbagai konteks (Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–15; Burke, 2008, hlm. 1–15; Steedman, 2001, hlm. 1–20).

Kedua, pluralisme metodologis dan interdisiplineritas. Historiografi pendidikan kontemporer tidak lagi terikat pada satu metode atau pendekatan tunggal. Para sejarawan menggunakan metode-metode kuantitatif (analisis statistik data sensus dan pendaftaran sekolah), kualitatif (analisis wacana, studi kasus, sejarah lisan), dan campuran. Mereka meminjam secara eklektik dari sosiologi, antropologi, ilmu politik, psikologi, studi kultural, teori sastra, dan filsafat. Mereka menggunakan sumber-sumber yang sebelumnya tidak dianggap sebagai "sumber sejarah" yang sah: foto-foto, film, arsitektur, artefak material, tradisi lisan, dan bahkan lanskap. Mereka bereksperimen dengan bentuk-bentuk penulisan baru yang melampaui narasi linear tradisional: esai-esai reflektif, narasi-narasi multi-perspektival, dan proyek-proyek sejarah digital yang interaktif. Pluralisme ini, meskipun kadang-kadang dikritik karena mengarah pada fragmentasi dan hilangnya standar-standar bersama, telah secara fundamental memperkaya kapasitas disiplin ini untuk menangkap kompleksitas pengalaman pendidikan (Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 1–10; McCulloch & Woodin, 2010, hlm. 133–150).

Ketiga, penekanan pada refleksivitas dan kesadaran diri kritis. Salah satu warisan paling berharga dari *linguistic turn* adalah penekanan pada refleksivitas: para sejarawan kontemporer diharapkan untuk tidak hanya meneliti masa lalu, tetapi juga merefleksikan secara kritis posisi mereka sendiri sebagai peneliti. Bagaimana identitas sosial, gender, ras, kelas, dan afiliasi institusional mereka membentuk pertanyaan-pertanyaan yang mereka ajukan, sumber-sumber yang mereka pilih, dan interpretasi-interpretasi yang mereka hasilkan? Bagaimana hubungan kekuasaan antara peneliti dan yang diteliti memengaruhi produksi pengetahuan? Pertanyaan-pertanyaan ini, yang

sebelumnya jarang diajukan secara eksplisit, kini menjadi bagian integral dari praktik historiografi pendidikan yang bertanggung jawab. Refleksivitas ini tidak berarti bahwa sejarawan menyerah pada subjektivisme; sebaliknya, ia adalah upaya untuk membuat proses penelitian lebih transparan, lebih jujur, dan lebih terbuka terhadap kritik (Clifford & Marcus, 1986, hlm. 26–1; Jenkins, 1991, hlm. 60–45).

Keempat, dari narasi besar ke narasi-narasi lokal, partikular, dan kontestatif. Historiografi kontemporer sangat skeptis terhadap "narasi-narasi besar" (*grand narratives*)—seperti narasi "kemajuan pendidikan," narasi "modernisasi," atau narasi "kemunduran"—yang telah mendominasi historiografi modern. Skeptisisme ini didorong oleh kesadaran bahwa narasi-narasi besar cenderung menyederhanakan kompleksitas, mengabaikan keragaman pengalaman, dan sering kali berfungsi untuk melegitimasi tatanan-tatanan kekuasaan tertentu. Sebagai gantinya, para sejarawan kontemporer cenderung menulis narasi-narasi yang lebih lokal, lebih partikular, dan lebih peka terhadap keragaman dan kontestasi. Mereka tidak berusaha untuk menulis "sejarah total" pendidikan Islam atau "sejarah universal" pendidikan, melainkan untuk mengeksplorasi bagaimana pendidikan berlangsung dalam konteks-konteks spesifik—sebuah desa di Jawa pada abad ke-19, sebuah madrasah di Kairo pada abad ke-14, sebuah komunitas Muslim di Prancis kontemporer—dan bagaimana aktor-aktor lokal menegosiasikan, mengadaptasi, atau menolak kekuatan-kekuatan global dan kebijakan-kebijakan negara (Lyotard, 1984, hlm. xxiv; Chakrabarty, 2000, hlm. 3–23).

Kelima, orientasi kritis dan emansipatoris. Banyak—meskipun tidak semua—sejarawan pendidikan kontemporer memandang pekerjaan mereka tidak hanya sebagai upaya akademis untuk memahami masa lalu, tetapi juga sebagai upaya politis dan etis untuk berkontribusi pada perubahan sosial. Dengan mengungkap bagaimana sistem-sistem pendidikan telah berfungsi untuk mereproduksi ketidaksetaraan, mengeksklusi kelompok-kelompok tertentu, atau memaksakan ideologi-ideologi dominan, mereka berharap untuk membuka ruang bagi alternatif-alternatif yang lebih adil, lebih inklusif, dan lebih manusiawi. Dengan mendokumentasikan sejarah perjuangan-perjuangan untuk akses pendidikan, gerakan-gerakan reformasi, dan praktik-praktik pedagogis alternatif, mereka berharap untuk menyediakan sumber daya bagi gerakan-gerakan kontemporer yang berjuang untuk tujuan-tujuan serupa. Orientasi kritis dan emansipatoris ini, tentu saja, menimbulkan pertanyaan-pertanyaan sulit tentang hubungan antara sejarah dan advokasi, antara analisis dan aksi. Tetapi bagi banyak sejarawan kontemporer, pertanyaan-pertanyaan ini tidak dapat dihindari dan justru merupakan inti dari panggilan intelektual mereka (Giroux, 1988, hlm. 1–15; Apple, 2004, hlm. 1–30; Freire, 1970).

Historiografi Pendidikan Islam Kontemporer: Bagaimana perkembangan-perkembangan global ini memengaruhi studi sejarah pendidikan Islam? Dalam beberapa dekade terakhir, telah terjadi transformasi yang sangat signifikan dalam bidang ini, yang dapat dicirikan oleh beberapa tren utama.

Pertama, dekonstruksi narasi-narasi besar. Para sejarawan kontemporer secara sistematis telah mendekonstruksi narasi-narasi yang sebelumnya mendominasi: narasi "kemunduran" orientalis, narasi "keemasan" apologetis, dan narasi "modernisasi" teleologis. Penelitian-penelitian seperti yang dilakukan oleh Khaled El-Rouayheb (2015) tentang tradisi keilmuan di Kekaisaran Ottoman abad ke-17, atau oleh Ahmad Dallal (2010) tentang sains dan tantangan sejarah dalam Islam, telah menunjukkan bahwa apa yang sebelumnya dianggap sebagai periode "kemunduran" sebenarnya adalah periode yang sangat kaya dan dinamis dalam produksi intelektual. Penelitian-penelitian ini tidak hanya mengoreksi pemahaman kita tentang masa lalu, tetapi juga menantang asumsi-asumsi dasar tentang apa yang dianggap sebagai "kemajuan" atau "kemunduran" dalam pendidikan—asumsi-asumsi yang sering kali sangat dipengaruhi oleh standar-standar Eropa modern (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20).

Kedua, perluasan fokus geografis dan kultural. Historiografi pendidikan Islam kontemporer tidak lagi berpusat pada Timur Tengah Arab sebagai "jantung" peradaban Islam, dengan wilayah-wilayah lain diperlakukan sebagai "pinggiran." Studi-studi tentang pendidikan Islam di Afrika Barat (Ware, 2014), di Asia Tenggara (Hefner, 2009; Azra, 2002), di Asia Selatan (Metcalf, 1984), dan di diaspora Muslim di Eropa dan Amerika Utara telah menunjukkan keragaman yang luar biasa dari tradisi-tradisi pendidikan Islam, dan telah menantang generalisasi-generalisasi yang terlalu mudah tentang "pendidikan Islam" sebagai entitas monolitik. Perspektif transnasional dan *histoire croisée* (sejarah silang) semakin banyak digunakan untuk melacak sirkulasi ide, teks, model institusional, dan aktor-aktor pendidikan melintasi batas-batas politik dan kultural (Ware, 2014, hlm. 15–1; Hefner, 2009, hlm. 30–1; Azra, 2002, hlm. 25–1).

Ketiga, perhatian pada dimensi-dimensi yang sebelumnya terabaikan. Dipengaruhi oleh sejarah sosial, sejarah budaya, dan perspektif-perspektif kritis, para sejarawan kontemporer semakin memperhatikan dimensi-dimensi pendidikan Islam yang sebelumnya tidak mendapat tempat dalam narasi-narasi arus utama. Studi-studi tentang pendidikan perempuan dalam Islam (Ahmed, 1992; Boyd & Mack, 1997), tentang budaya material dan praktik-praktik pembelajaran sehari-hari (Messick, 1993; Ware, 2014), tentang pengalaman-pengalaman murid biasa (Chamberlain, 1994), dan tentang hubungan antara pendidikan dan kekuasaan dalam masyarakat Muslim (Berkey, 1992; Hefner, 2009) telah secara fundamental memperkaya dan memperumit pemahaman kita tentang bagaimana pendidikan Islam benar-benar berlangsung dalam berbagai konteks historis.

Keempat, refleksivitas dan dialog dengan tradisi intelektual Islam. Para sejarawan kontemporer pendidikan Islam semakin menyadari perlunya untuk tidak hanya menerapkan secara mekanis kerangka-kerangka teoretis Barat, tetapi juga untuk terlibat secara kritis dan kreatif dengan tradisi-tradisi intelektual Islam sendiri. Bagaimana konsep-konsep seperti *'ibrah*, *sunnat Allāh*, *isnād*, atau *adab* dapat menjadi sumber daya untuk mengembangkan pendekatan-pendekatan historiografis yang lebih autentik dan lebih sesuai dengan pengalaman-pengalaman Muslim? Bagaimana para sejarawan Muslim dapat menulis sejarah pendidikan yang setia pada tradisi mereka sendiri sambil tetap terbuka terhadap wawasan-wawasan dari disiplin sejarah modern dan kontemporer? Pertanyaan-pertanyaan ini masih jauh dari terselesaikan, tetapi ia menandai suatu kesadaran baru yang sangat penting tentang perlunya dialog yang lebih dalam antara warisan intelektual Islam dan praktik-praktik historiografi kontemporer (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10; Ahmed, 2016, hlm. 1–30).

Refleksi: Historiografi pendidikan kontemporer, dengan demikian, bukanlah sekadar penerusan linear dari historiografi modern. Ia adalah suatu lompatan kualitatif—suatu pergeseran paradigma, dalam bahasa Kuhn—yang melibatkan baik kontinuitas maupun diskontinuitas. Dari historiografi modern, ia mewarisi komitmen pada penelitian yang ketat, kritik sumber, dan integritas intelektual. Tetapi ia juga menantang dan mentransformasi warisan ini dengan memperluas cakupan tematik secara radikal, mempertanyakan kemungkinan objektivitas, mendekonstruksi narasi-narasi besar, dan membuka diri terhadap perspektif-perspektif yang sebelumnya termarjinalkan.

Bagi studi pendidikan Islam, fase kontemporer ini menawarkan peluang-peluang yang sangat besar sekaligus tantangan-tantangan yang tidak kecil. Peluangnya adalah untuk mengembangkan pemahaman yang jauh lebih kaya, lebih kompleks, dan lebih inklusif tentang sejarah pendidikan Islam—pemahaman yang melampaui narasi-narasi sederhana tentang "keemasan dan kemunduran," yang mengakui keragaman pengalaman di berbagai wilayah dan periode, yang memberikan suara kepada mereka yang selama ini tak bersuara, dan yang merefleksikan secara kritis posisi dan tanggung jawab sejarawan itu sendiri. Tantangannya adalah untuk melakukan semua ini sambil tetap mempertahankan koherensi intelektual, menghindari fragmentasi yang melumpuhkan, dan menjaga keseimbangan antara kritik dan rekonstruksi, antara dekonstruksi narasi-narasi lama dan pembangunan narasi-narasi baru yang lebih bertanggung jawab. Ini adalah tugas yang sulit tetapi sangat penting—dan inilah tugas yang diemban oleh generasi kontemporer sejarawan pendidikan Islam, yang warisannya akan dinilai oleh generasi-generasi mendatang.

D. Arah Baru Historiografi Pendidikan

Setelah menelusuri perjalanan panjang historiografi pendidikan dari fase klasik, modern, hingga kontemporer, kita kini sampai pada suatu persimpangan yang

menarik: ke mana arah historiografi pendidikan di masa depan? Pertanyaan ini bukan sekadar spekulasi futurologis; ia adalah undangan untuk mengidentifikasi benih-benih perkembangan yang sudah mulai tumbuh dalam penelitian-penelitian terkini, dan untuk merefleksikan kemana benih-benih itu mungkin akan berkembang. Arah baru historiografi pendidikan yang akan diuraikan di sini bukanlah sekadar daftar tren yang terpisah-pisah; ia adalah respons terhadap keterbatasan-keterbatasan yang telah diidentifikasi dalam fase-fase sebelumnya, dan merupakan upaya kolektif dari komunitas sejarawan pendidikan untuk menjadikan disiplin mereka lebih relevan, lebih inklusif, lebih kritis, dan lebih mampu menjawab tantangan-tantangan abad ke-21 (McCulloch, 2011, hlm. 150–180; Goodman & Grosvenor, 2009, hlm. 610–620; Popkewitz, 2013, hlm. 1–20).

1. Melampaui Negara-Bangsa

   Salah satu arah paling signifikan dalam historiografi pendidikan kontemporer adalah upaya untuk melampaui kerangka negara-bangsa yang telah lama mendominasi. Sebagaimana telah dikritisi, narasi-narasi nasional tentang sejarah pendidikan cenderung mengabaikan interkoneksi, sirkulasi, dan pertukaran yang melintasi batas-batas politik. Arah baru ini berusaha untuk menulis sejarah pendidikan yang transnasional, global, atau bahkan "dunia" (*world history of education*), yang melacak bagaimana ide-ide pedagogis, model-model institusional, kebijakan-kebijakan, teks-teks, dan aktor-aktor pendidikan bergerak melintasi ruang-ruang geografis dan kultural (Schriewer, 2000, hlm. 305–330; Fuchs, 2007, hlm. 180–195).

   Dalam konteks pendidikan Islam, perspektif transnasional ini sangat relevan dan telah mulai menghasilkan karya-karya yang sangat kaya. Jaringan-jaringan ulama, sirkulasi kitab-kitab kuning, tradisi *riḥlah* keilmuan, dan penyebaran model-model institusional—seperti madrasah Nizamiyah, pesantren, atau sekolah Islam modern—adalah fenomena-fenomena yang pada dasarnya bersifat transnasional dan tidak dapat dipahami secara memadai dalam kerangka nasional yang sempit. Studi-studi tentang jaringan ulama di Samudra Hindia (Bang, 2014), tentang koneksi-koneksi intelektual antara Yaman, India, dan Asia Tenggara (Laffan, 2011), atau tentang sirkulasi gagasan-gagasan reformis Islam di seluruh dunia Muslim (Hefner & Zaman, 2007) adalah contoh dari arah baru ini. Perspektif transnasional tidak hanya memperkaya pemahaman kita tentang masa lalu, tetapi juga menantang kita untuk memikirkan kembali asumsi-asumsi tentang "pusat" dan "pinggiran," tentang "keaslian" dan "pengaruh," dan tentang bagaimana tradisi-tradisi pendidikan dibentuk melalui interaksi dan hibridisasi, bukan melalui isolasi (Werner & Zimmermann, 2006, hlm. 50–30).

2. Sejarah Material, Spasial, dan Sensoris Pendidikan

   Arah baru kedua yang sangat menjanjikan adalah apa yang dapat disebut sebagai "material turn," "spatial turn," dan "sensory turn" dalam

historiografi pendidikan. Alih-alih hanya berfokus pada ide-ide, kebijakan-kebijakan, dan institusi-institusi dalam pengertian abstrak, para sejarawan semakin memperhatikan dimensi-dimensi konkret, fisik, dan indrawi dari pengalaman pendidikan. Bagaimana arsitektur sekolah, penataan ruang kelas, dan desain furnitur membentuk—dan merefleksikan—hubungan-hubungan kekuasaan, hierarki pengetahuan, dan asumsi-asumsi pedagogis? Bagaimana benda-benda material—buku teks, papan tulis, pena, seragam, peralatan laboratorium—tidak hanya berfungsi sebagai alat, tetapi juga sebagai pembawa makna kultural dan afektif? Bagaimana suara (bunyi bel sekolah, senandung hafalan, heningnya ruang ujian), bau (bau kapur, bau buku tua), dan sensasi fisik (dinginnya bangku kayu, panasnya ruangan tanpa ventilasi) membentuk pengalaman belajar? (Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–20; Burke, 2008, hlm. 67–85; Classen, 2012, hlm. 1–15).

Bagi studi pendidikan Islam, arah ini membuka kemungkinan-kemungkinan yang sangat kaya. Bagaimana arsitektur madrasah dengan *īwān*-nya yang terbuka dan *ḥalaqah*-nya yang melingkar menciptakan suatu pengalaman belajar yang berbeda secara fundamental dari ruang kelas modern dengan bangku berbaris? Bagaimana pengalaman menghafal Al-Qur'an melibatkan tidak hanya pikiran tetapi juga tubuh—gerak maju-mundur, intonasi suara, bahkan sensasi sentuhan pada mushaf? Bagaimana budaya material pesantren—arsitektur asrama, dapur umum, dan ruang belajar—menciptakan suatu ekosistem pendidikan total yang membentuk seluruh kehidupan santri? Pertanyaan-pertanyaan ini, yang mulai dijawab oleh karya-karya seperti Messick (1993) tentang budaya tulis di Yaman, Ware (2014) tentang "penubuhan" pengetahuan di Afrika Barat, atau Hirschler (2012) tentang praktik-praktik membaca di Damaskus abad pertengahan, menunjukkan betapa kayanya dimensi material, spasial, dan sensoris dari pendidikan Islam yang menunggu untuk dieksplorasi lebih lanjut (Messick, 1993, hlm. 1–30; Ware, 2014, hlm. 1–20; Hirschler, 2012, hlm. 1–15).

3. Sejarah Emosi, Afek, dan Pengalaman Subjektif

   Terkait erat dengan arah sebelumnya adalah munculnya "emotional turn" atau "affective turn" dalam historiografi. Para sejarawan semakin menyadari bahwa pendidikan bukan hanya proses kognitif dan institusional, tetapi juga—dan mungkin terutama—pengalaman emosional dan afektif yang mendalam. Bagaimana rasanya menjadi seorang murid yang cemas menghadapi ujian, bangga menerima ijazah, malu karena dihukum, atau gembira karena memenangkan *munāẓarah*? Bagaimana hubungan antara guru dan murid diwarnai oleh emosi-emosi seperti cinta, hormat, takut, atau kekaguman? Bagaimana institusi-institusi pendidikan secara sistematis membentuk, mengelola, dan mendisiplinkan emosi-emosi para peserta didiknya? (Stearns, 2008, hlm. 1–15; Plamper, 2015, hlm. 1–20; Rousmaniere, 2005, hlm. 1–15).

Dalam tradisi Islam, dimensi emosional dan afektif dari pendidikan sangatlah sentral. Konsep-konsep seperti *khashyah* (rasa takut yang penuh hormat kepada Allah), *maḥabbah* (cinta kepada ilmu dan para ulama), *shauq* (kerinduan spiritual), atau *adab* (yang melibatkan kepekaan emosional dan moral) menunjukkan bahwa pendidikan dipahami bukan hanya sebagai transfer informasi, tetapi sebagai pembentukan hati dan jiwa. Historiografi pendidikan Islam di masa depan dapat mengeksplorasi bagaimana emosi-emosi ini dihayati, diungkapkan, dan ditransformasikan dalam konteks-konteks historis yang spesifik. Bagaimana para sufi mendidik murid-murid mereka melalui praktik-praktik yang dirancang untuk membangkitkan keadaan-keadaan spiritual (*aḥwāl*) tertentu? Bagaimana hubungan emosional antara kiai dan santri di pesantren—yang sering kali diibaratkan sebagai hubungan orang tua dan anak—membentuk dinamika pembelajaran dan transmisi nilai? (Ahmed, 2016, hlm. 1–30; Metcalf, 1984, hlm. 1–20).

4. Digitalisasi, Big Data, dan Sejarah Komputasional

Revolusi digital telah membuka kemungkinan-kemungkinan yang benar-benar baru untuk penelitian sejarah pendidikan, yang secara kolektif dapat disebut sebagai "sejarah digital" (*digital history*) atau "humaniora digital" (*digital humanities*). Arah ini meliputi beberapa dimensi. *Pertama*, digitalisasi sumber-sumber sejarah—manuskrip, buku, surat kabar, arsip—dalam skala massal memungkinkan akses yang belum pernah terjadi sebelumnya ke dokumen-dokumen yang sebelumnya tersebar, langka, atau sulit dijangkau. Bagi studi pendidikan Islam, digitalisasi manuskrip-manuskrip dari koleksi-koleksi di seluruh dunia—dari Timbuktu hingga Aceh, dari Kairo hingga Yerusalem—adalah perkembangan yang revolusioner. *Kedua*, metode-metode komputasional seperti *text mining*, *topic modeling*, dan analisis jaringan (*network analysis*) memungkinkan para sejarawan untuk menganalisis korpus-korpus besar teks untuk mengidentifikasi pola-pola, tren, dan hubungan-hubungan yang tidak mungkin dideteksi melalui pembacaan manual. *Ketiga*, bentuk-bentuk baru presentasi dan narasi sejarah—seperti peta interaktif, visualisasi data, rekonstruksi virtual—memungkinkan para sejarawan untuk berkomunikasi dengan audiens yang lebih luas dan untuk melibatkan mereka dalam eksplorasi masa lalu secara lebih partisipatif (Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 1–10; Rosenzweig, 2011, hlm. 1–20; Romanov, 2017, hlm. 226–246).

Namun, arah digital ini juga membawa tantangan-tantangan baru: masalah "digital divide" antara institusi-institusi kaya dan miskin, risiko "positivisme digital" yang menganggap data sebagai cermin realitas yang tidak bermasalah, dan kebutuhan akan pelatihan baru bagi para sejarawan yang harus menguasai keterampilan-keterampilan teknis di samping keterampilan-keterampilan tradisional. Bagi studi pendidikan Islam, ada juga tantangan spesifik seperti keterbatasan teknologi *Optical Character*

Recognition (OCR) untuk aksara Arab dan aksara-aksara non-Latin lainnya yang digunakan dalam tradisi Islam (seperti Persia, Turki Utsmani, atau Jawi), yang membuat digitalisasi teks-teks ini memerlukan upaya yang jauh lebih besar (Hirschler, 2012, hlm. 20–10; Mahdi, 2016, hlm. 25–1).

5. Sejarah Publik, Memori, dan Warisan Pendidikan

   Arah baru kelima adalah meningkatnya perhatian terhadap apa yang disebut sebagai "sejarah publik" (*public history*) dan "memori" (*memory*). Para sejarawan semakin menyadari bahwa sejarah pendidikan tidak hanya diproduksi dan dikonsumsi di dalam tembok-tembok universitas. Ada produksi dan konsumsi sejarah yang sangat luas di luar akademi: dalam museum-museum pendidikan, dalam situs-situs warisan (*heritage sites*), dalam perayaan-perayaan dan peringatan-peringatan (*commemorations*), dalam kurikulum sejarah di sekolah-sekolah, dalam film-film, novel-novel, dan media-media populer lainnya. Sejarah publik mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang masa lalu pendidikan dibentuk, disirkulasikan, dan dipertentangkan di ruang-ruang publik ini, dan bagaimana mereka membentuk identitas, nilai-nilai, dan kebijakan-kebijakan kontemporer (Ashton & Kean, 2009, hlm. 1–15; Nora, 1989, hlm. 7–22).

   Dalam konteks Islam, sejarah publik dan memori pendidikan memiliki dinamika yang sangat kuat dan sering kali kontroversial. Bagaimana "zaman keemasan" pendidikan Islam diingat, dirayakan, dan kadang-kadang dimanipulasi dalam wacana-wacana kontemporer? Bagaimana situs-situs seperti Universitas al-Azhar, al-Qarawiyyin, atau pesantren-pesantren tua difungsikan sebagai "tempat-tempat memori" (*lieux de mémoire*) yang menghubungkan generasi Muslim kontemporer dengan warisan intelektual mereka? Bagaimana perdebatan-perdebatan tentang kurikulum sejarah di sekolah-sekolah di negara-negara Muslim—misalnya, tentang bagaimana sejarah pendidikan Islam direpresentasikan dalam buku-buku teks—mencerminkan kontestasi-kontestasi yang lebih luas tentang identitas, modernitas, dan hubungan dengan Barat? (Starrett, 1998, hlm. 1–20; Hefner, 2009, hlm. 1–30).

6. Perspektif dari Tradisi Intelektual Islam

   Arah baru yang paling penting dan paling mendesak bagi studi pendidikan Islam secara khusus adalah upaya untuk mengembangkan pendekatan-pendekatan historiografis yang secara organik tumbuh dari tradisi intelektual Islam sendiri, alih-alih hanya mengimpor kerangka-kerangka dari Barat. Ini bukan berarti menolak mentah-mentah metodologi dan teori yang berasal dari tradisi lain—itu akan menjadi isolasionisme intelektual yang steril. Sebaliknya, ini berarti terlibat dalam dialog yang kritis dan kreatif antara warisan intelektual Islam dan perkembangan-perkembangan dalam

historiografi global, dengan tujuan untuk mengembangkan pendekatan-pendekatan yang lebih autentik, lebih relevan, dan lebih mampu menangkap dimensi-dimensi dari pengalaman pendidikan Islam yang mungkin tidak terlihat oleh kerangka-kerangka yang sepenuhnya berasal dari luar (Ahmed, 2016, hlm. 1–30; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10; Hallaq, 2018, hlm. 1–30).

Apa artinya ini secara konkret? *Pertama*, ini berarti menggali kembali dan merevitalisasi konsep-konsep dan metode-metode dari tradisi keilmuan Islam sendiri yang memiliki relevansi bagi historiografi. Sistem *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl*, misalnya, adalah metodologi kritik sumber yang sangat canggih yang dapat didialogkan dengan metode-metode kritik sumber modern. Konsep *'ibrah*—mengambil pelajaran dari sejarah—menawarkan suatu kerangka untuk memahami fungsi dan tujuan penulisan sejarah yang berbeda dari kerangka-kerangka sekuler modern. Analisis Ibn Khaldūn tentang dinamika peradaban (*'umrān*) memberikan perspektif sosiologis yang mendalam tentang hubungan antara pendidikan, masyarakat, dan kekuasaan. *Kedua*, ini berarti mengembangkan periodisasi dan kriteria evaluasi yang berakar pada pengalaman Islam sendiri, alih-alih memaksakan periodisasi yang berasal dari sejarah Eropa (seperti "abad pertengahan," "modern awal," atau "pencerahan"). *Ketiga*, ini berarti menulis sejarah pendidikan Islam yang tidak hanya berfokus pada aspek-aspek kognitif dan institusional, tetapi juga pada dimensi-dimensi spiritual, etis, dan metafisik yang merupakan inti dari tradisi pendidikan Islam—dimensi-dimensi yang sering kali diabaikan atau direduksi oleh pendekatan-pendekatan sekuler (Al-Attas, 1980, hlm. 1–30; Nasr, 1996, hlm. 1–20).

7. Historiografi Pendidikan sebagai Keterlibatan Publik dan Etis

Arah baru yang ketujuh berkaitan dengan bagaimana sejarawan pendidikan memosisikan diri mereka dalam hubungannya dengan masyarakat yang lebih luas. Ada tuntutan yang semakin kuat agar historiografi pendidikan tidak hanya menjadi latihan akademis yang terisolasi, tetapi juga menjadi bentuk keterlibatan publik (*public engagement*) yang berkontribusi pada perdebatan-perdebatan kontemporer tentang kebijakan, praktik, dan tujuan pendidikan. Ini bukan berarti bahwa sejarawan harus meninggalkan ketelitian metodologis demi aktivisme; sebaliknya, ini berarti bahwa pemahaman historis yang kritis dan mendalam adalah sumber daya yang sangat berharga—dan sangat kurang dimanfaatkan—dalam diskursus-diskursus publik tentang pendidikan (Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–20; Tosh, 2015, hlm. 200–220).

Dalam konteks Islam, ini berarti bahwa para sejarawan pendidikan Islam memiliki kontribusi yang sangat penting untuk diberikan dalam perdebatan-perdebatan tentang reformasi pendidikan, Islamisasi ilmu, integrasi kurikulum, dan isu-isu lainnya. Mereka dapat menyediakan analisis genealogis yang mendalam tentang bagaimana isu-isu ini muncul, bagaimana mereka

telah diperdebatkan dalam konteks-konteks historis yang berbeda, dan apa yang dapat dipelajari dari keberhasilan dan kegagalan reformasi-reformasi masa lalu. Mereka dapat mendekonstruksi mitos-mitos dan asumsi-asumsi yang sering kali mendasari perdebatan-perdebatan ini tanpa diuji secara kritis. Dan mereka dapat membuka kemungkinan-kemungkinan baru dengan menunjukkan alternatif-alternatif yang telah dicoba atau dibayangkan di masa lalu. Dengan demikian, historiografi pendidikan Islam dapat menjadi bukan hanya studi tentang masa lalu, tetapi juga sumber daya untuk transformasi di masa kini dan masa depan (Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30; Azra, 2002, hlm. 1–25).

Arah-arah baru yang telah diuraikan di atas—transnasionalisme, sejarah material dan sensoris, sejarah emosi, sejarah digital, sejarah publik, perspektif dari tradisi Islam, dan keterlibatan etis—bukanlah arah-arah yang saling eksklusif. Sebaliknya, mereka saling melengkapi dan sering kali saling memperkuat. Karya-karya terbaik dalam historiografi pendidikan Islam di masa depan kemungkinan besar akan merupakan sintesis yang kreatif dari beberapa arah ini sekaligus. Sebagai contoh, sebuah studi tentang tradisi *riḥlah* keilmuan dapat menggabungkan perspektif transnasional dengan analisis terhadap pengalaman emosional dan material dari perjalanan, dengan menggunakan alat-alat digital untuk memetakan jaringan-jaringan dan memvisualisasikan data, dan dengan refleksi kritis tentang bagaimana konsep-konsep dari tradisi Islam sendiri—seperti *ṭalab al-'ilm* dan *barakah*—dapat memberikan kerangka untuk memahami fenomena ini secara lebih autentik.

Inilah lanskap yang sangat dinamis dan penuh dengan kemungkinan yang menanti generasi berikutnya dari para sejarawan pendidikan Islam. Tugas mereka bukanlah untuk sekadar mengikuti tren-tren ini, melainkan untuk terlibat dengan mereka secara kritis, menguji kegunaannya, dan mengadaptasikannya secara kreatif untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan yang paling mendesak dan paling bermakna tentang warisan pendidikan Islam. Historiografi pendidikan, dalam pengertian ini, bukanlah disiplin yang statis yang hanya memandang ke belakang; ia adalah disiplin yang hidup, yang terus-menerus memperbaharui dirinya sendiri, dan yang—melalui pembaruan itu—terus memberikan kontribusi yang vital bagi pemahaman kita tentang siapa kita, dari mana kita berasal, dan ke mana kita mungkin pergi.

PERTANYAAN KRITIS

1. Historiografi pendidikan didefinisikan sebagai "kesadaran kritis" dari sejarah pendidikan, yang membedakannya secara tegas dari sekadar penulisan sejarah pendidikan. Namun, dalam praktiknya, apakah setiap sejarawan pendidikan yang baik tidak selalu dituntut untuk memiliki kesadaran kritis terhadap sumber

dan metodologinya? Di manakah garis demarkasi yang jelas antara sejarawan pendidikan yang reflektif dan seorang historiografer pendidikan, dan apakah garis itu benar-benar diperlukan?

2. Di antara delapan objek kajian yang telah diidentifikasi—lembaga, pemikiran, tokoh, kurikulum, sistem pembelajaran, kebijakan, tradisi akademik, dan budaya pendidikan—manakah yang paling sulit untuk direkonstruksi secara historis karena keterbatasan sumber, dan manakah yang paling rentan terhadap bias presentisme dari peneliti modern? Jelaskan dengan memberikan contoh spesifik dari sejarah pendidikan Islam.
3. Objek kajian "tokoh pendidikan" diargumentasikan sebagai konstruksi historiografis yang sering kali direpresentasikan secara hagiografis. Bandingkan secara kritis bagaimana dua tokoh sentral—misalnya, al-Ghazālī dan Ibn Khaldūn—telah "dikonstruksi" secara berbeda oleh tradisi orientalis, reformis Muslim, dan sejarawan kontemporer. Apa yang diungkapkan oleh perbedaan konstruksi ini tentang kepentingan ideologis masing-masing tradisi?
4. Salah satu tujuan utama historiografi pendidikan adalah membangun "kesadaran historis" yang membebaskan dari belenggu narasi yang dianggap niscaya. Namun, bukankah ada bahaya bahwa pembongkaran terhadap semua narasi besar (seperti "zaman keemasan") justru dapat menimbulkan skeptisisme dan relativisme yang melumpuhkan, terutama di kalangan mahasiswa yang baru belajar? Bagaimana pendidik dapat menanamkan kesadaran historis yang kritis tanpa menimbulkan krisis identitas atau keputusasaan intelektual?
5. Tujuan "sebagai landasan pengembangan teori pendidikan Islam" menuntut agar setiap klaim teoretis diuji fondasi historisnya. Pilihlah satu teori kontemporer—misalnya, teori *ta'dīb* al-Attas atau Islamisasi ilmu al-Faruqi—dan periksalah secara kritis klaim-klaim historis yang mendasarinya. Apakah fondasi historis tersebut dapat dipertahankan ketika dihadapkan dengan bukti-bukti historiografis yang lebih baru?
6. Historiografi pendidikan klasik dalam tradisi Islam—seperti genre *ṭabaqāt* dan *riḥlah*—sering kali dianggap sebagai "proto-historiografi" yang sangat maju. Namun, apa keterbatasan fundamental dari genre-genre ini jika dinilai dengan standar historiografi kritis modern? Apakah mungkin, atau bahkan diinginkan, untuk mengintegrasikan pendekatan *isnād*-sentris dari tradisi klasik dengan pendekatan analitis modern?
7. Historiografi pendidikan modern sangat dipengaruhi oleh kerangka negara-bangsa dan narasi modernisasi. Bagaimana kerangka ini telah membentuk—dan berpotensi mendistorsi—penulisan sejarah pendidikan Islam di Indonesia pasca-kemerdekaan? Berikan contoh spesifik dari narasi yang menempatkan "sekolah" sebagai pahlawan modernisasi dan "pesantren" sebagai entitas tradisional yang perlu diubah.

8. Arah baru seperti sejarah material, spasial, dan sensoris menawarkan cara radikal untuk memahami pengalaman pendidikan di masa lalu. Rancanglah sebuah proposal penelitian singkat yang menggunakan pendekatan "sejarah sensoris" untuk meneliti sebuah institusi pendidikan Islam tradisional (misalnya, pesantren atau surau). Indra apa yang akan menjadi fokus, sumber apa yang dapat digunakan, dan apa yang diharapkan dapat diungkap yang tidak bisa diungkap oleh sumber tekstual saja?
9. Historiografi kontemporer sangat menekankan refleksivitas—kesadaran peneliti akan posisionalitasnya sendiri. Bagaimana posisionalitas ganda seorang peneliti—misalnya, sebagai Muslim yang taat sekaligus akademisi kritis, atau sebagai "insider" di pesantren sekaligus "outsider" di universitas Barat—dapat menjadi sumber ketegangan kreatif yang menghasilkan analisis yang lebih kaya, dan bukannya menjadi sumber bias yang harus dihilangkan?
10. Setelah mengkaji perkembangan dari historiografi klasik, modern, kontemporer, hingga arah baru, di manakah posisi studi sejarah pendidikan Islam di Indonesia saat ini? Apakah ia masih berkutat pada model modern (narasi nasional, kronologis-deskriptif), atau sudah bergerak ke arah kontemporer (kritis, interdisipliner)? Apa hambatan institusional dan kultural terbesar untuk mengadopsi arah-arah baru tersebut?

REFERENSI

Ahmed, L. (1992). *Women and gender in Islam: Historical roots of a modern debate*. Yale University Press.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.

Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. W. W. Norton & Company.

Azra, A. (2002). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Logos Wacana Ilmu.

Ball, S. J. (2013). *The education debate* (2nd ed.). Policy Press.

Berkey, J. P. (1992). *The transmission of knowledge in medieval Cairo: A social history of Islamic education*. Princeton University Press.

Braudel, F. (1980). History and the social sciences: The *longue durée*. Dalam *On history* (S. Matthews, Trans., hlm. 54–25). University of Chicago Press.

Burke, P. (2008). *What is cultural history?* (2nd ed.). Polity Press.

Carr, E. H. (1961). *What is history?*. Penguin Books.

Chamberlain, M. (1994). *Knowledge and social practice in medieval Damascus, 1190-1350*. Cambridge University Press.

Chartier, R. (1997). *On the edge of the cliff: History, language, and practices* (L. G. Cochrane, Trans.). Johns Hopkins University Press.

Cohen, S. (1976). The history of the history of American education, 1900-1976: The uses of the past. *Harvard Educational Review*, *46*(3), 298–330.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd ed.). Teachers College Press.

Dallal, A. (2010). *Islam, science, and the challenge of history*. Yale University Press.

Dhofier, Z. (1999). *The pesantren tradition: The role of the kyai in the maintenance of traditional Islam in Java*. Arizona State University.

El-Rouayheb, K. (2015). *Islamic intellectual history in the seventeenth century: Scholarly currents in the Ottoman Empire and the Maghreb*. Cambridge University Press.

Evans, R. J. (1997). *In defence of history*. Granta Books.

al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. International Institute of Islamic Thought.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books.

Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum.

Grosvenor, I., & Lawn, M. (Eds.). (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Symposium Books.

Gutas, D. (1998). *Greek thought, Arabic culture: The Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and early 'Abbasid society (2nd-4th/8th-10th centuries)*. Routledge.

Hefner, R. W., & Zaman, M. Q. (Eds.). (2007). *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education*. Princeton University Press.

Herbst, J. (1999). The history of education: State of the art at the turn of the century in Europe and North America. *Paedagogica Historica*, *35*(3), 737–747.

Iggers, G. G. (2005). *Historiography in the twentieth century: From scientific objectivity to the postmodern challenge* (2nd ed.). Wesleyan University Press.

Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. Routledge.

Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Trans.). Columbia University Press.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.

LaCapra, D. (1983). *Rethinking intellectual history: Texts, contexts, language*. Cornell University Press.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

McCulloch, G. (2003). Virtual history and the history of education. *History of Education*, *32*(2), 145–156.

Messick, B. (1993). *The calligraphic state: Textual domination and history in a Muslim society*. University of California Press.

Novick, P. (1988). *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*. Cambridge University Press.

Popkewitz, T. S. (1997). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, *26*(9), 18–29.

Robinson, C. F. (2003). *Islamic historiography*. Cambridge University Press.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Scott, J. W. (1988). *Gender and the politics of history*. Columbia University Press.

Silver, H. (1983). *Education as history: Interpreting nineteenth-and twentieth-century education*. Methuen.

Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*, *8*(1), 3–53.

Steenbrink, K. A. (1986). *Pesantren, madrasah, sekolah: Pendidikan Islam dalam kurun modern*. LP3ES.

Tibawi, A. L. (1972). *Islamic education: Its traditions and modernization into the Arab national systems*. Luzac.

Tosh, J. (2015). *The pursuit of history* (6th ed.). Routledge.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

Ware, R. T. (2014). *The walking Qur'an: Islamic education, embodied knowledge, and history in West Africa*. University of North Carolina Press.

White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.

BACAAN LEBIH LANJUT

Aldrich, R. (Ed.). (2006). *Lessons from history of education: The selected works of Richard Aldrich*. Routledge.

Bailyn, B. (1960). *Education in the forming of American society: Needs and opportunities for study*. University of North Carolina Press.

Brickman, W. W. (1982). *Educational historiography: Tradition, theory, and technique*. Emeritus Inc.

Burke, P. (Ed.). (2001). *New perspectives on historical writing* (2nd ed.). Penn State University Press.

Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. Peter Lang.

Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Leuven University Press.

Eickelman, D. F. (1985). *Knowledge and power in Morocco: The education of a twentieth-century notable*. Princeton University Press.

Goodman, J., & Grosvenor, I. (2009). Educational research—history of education. Dalam R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (hlm. 612–597). Springer.

Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods*. Teachers College Press.

Hughes-Warrington, M. (2008). *Fifty key thinkers on history* (2nd ed.). Routledge.

Lowe, R. (Ed.). (2000). *History of education: Major themes* (4 vols.). Routledge.

McCulloch, G. (2011). *The struggle for the history of education*. Routledge.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & comparaison: Essais sur l'éducation*. Educa.

Reese, W. J., & Rury, J. L. (Eds.). (2008). *Rethinking the history of American education*. Palgrave Macmillan.

Salimova, K., & van Daele, H. (Eds.). (1993). *Historiography of education: A comparative perspective*. Paedagogica Historica Supplementary Series, Vol. 1.

Tröhler, D. (2011). *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. Routledge.

Watts, R. (2009). Historiography of education. Dalam G. McCulloch & D. Crook (Eds.), *The Routledge international encyclopedia of education* (hlm. 305–300). Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN ISLAM

DEFINISI HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN ISLAM

SETELAH menelusuri secara panjang lebar hakikat historiografi, pengertian dan objek kajian historiografi pendidikan, serta perkembangannya dari fase klasik hingga arah-arah baru kontemporer, kita kini sampai pada suatu keharusan untuk mengerucutkan seluruh diskusi tersebut ke dalam sebuah rumusan yang spesifik dan operasional: apa yang dimaksud dengan historiografi pendidikan Islam? Pertanyaan ini bukan sekadar permintaan untuk sebuah definisi kamus yang ringkas. Ia adalah undangan untuk membangun sebuah kerangka konseptual yang mampu menampung kompleksitas dan kekayaan tradisi pendidikan Islam, sekaligus cukup tajam untuk membedakan bidang ini dari disiplin-disiplin yang berdekatan—seperti sejarah pendidikan Islam, filsafat pendidikan Islam, atau historiografi Islam secara umum. Perumusan pengertian ini merupakan langkah fondasional yang akan menentukan arah, metode, dan tujuan dari keseluruhan buku ini (Makdisi, 1981, hlm. 1–10; Berkey, 1992, hlm. 1–15; Chamberlain, 1994, hlm. 1–20).

Untuk memahami apa itu historiografi pendidikan Islam, kita harus memulainya dengan menegaskan kembali perbedaan fundamental yang telah diuraikan dalam sub-bab 1.2: perbedaan antara sejarah dan historiografi. Sejarah pendidikan Islam—sebagai sebuah aktivitas intelektual—adalah upaya untuk merekonstruksi, mendeskripsikan, dan menjelaskan perkembangan pendidikan dalam peradaban Islam dari masa ke masa. Seorang sejarawan pendidikan Islam bertanya: "Bagaimana sistem madrasah berkembang pada masa Abbasiyah?" atau "Apa metode pembelajaran yang digunakan di pesantren-pesantren Jawa abad ke-19?" atau "Bagaimana pemikiran al-Ghazālī tentang pendidikan akhlak?" Untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan ini, ia mengumpulkan sumber-sumber primer—kronik, manuskrip kurikulum, catatan *ijāzah*, dokumen wakaf, karya-karya para pemikir—dan berusaha menyusunnya menjadi sebuah narasi yang koheren dan bermakna tentang masa lalu (Shalaby, 1954; Tibawi, 1972; Makdisi, 1981).

Historiografi pendidikan Islam, sebaliknya, tidak menjadikan masa lalu pendidikan Islam sebagai objek langsungnya. Ia menjadikan karya-karya yang telah ditulis tentang masa lalu pendidikan Islam sebagai objek analisisnya. Ia adalah studi orde kedua (*second-order study*): jika sejarawan pendidikan Islam menulis tentang madrasah Nizamiyah, maka historiografer pendidikan Islam menulis

tentang *bagaimana* para sejarawan—dari Ignaz Goldziher hingga George Makdisi, dari Ahmad Shalaby hingga A. L. Tibawi, dari para orientalis abad ke19- hingga para sarjana Muslim kontemporer—telah menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan madrasah Nizamiyah. Ia bertanya: Mengapa Goldziher melihat madrasah sebagai institusi yang kaku dan dogmatis, sementara Makdisi melihatnya sebagai institusi yang dinamis dan inovatif? Kerangka teoretis apa yang membentuk perbedaan interpretasi ini? Kepentingan ideologis apa—orientalisme, apologetika Islam, nasionalisme Arab—yang bekerja di balik narasi-narasi mereka? Sumber-sumber apa yang mereka gunakan, dan sumber-sumber apa yang mereka abaikan? (Goldziher, 1981; Makdisi, 1981; Tibawi, 1972; El-Rouayheb, 2015).

Dengan demikian, secara elementer, historiografi pendidikan Islam dapat didefinisikan sebagai *studi kritis tentang bagaimana sejarah pendidikan Islam telah ditulis, mencakup analisis terhadap metodologi, asumsi epistemologis, orientasi ideologis, konteks sosio-kultural, dan tradisi-tradisi intelektual yang membentuk produksi, sirkulasi, dan konsumsi narasi-narasi tentang masa lalu pendidikan dalam peradaban Islam*. Definisi ini menempatkan historiografi pendidikan Islam secara tegas dalam wilayah meta-analisis: ia adalah "sejarah dari sejarah pendidikan Islam" dalam pengertian yang paling kritis dan reflektif, yang tidak hanya mendeskripsikan perkembangan literatur, tetapi juga membongkar "dapur" para sejarawan, mengungkap apa yang tersembunyi di balik narasi, dan mempertanyakan fondasi-fondasi yang selama ini dianggap mapan (McCulloch, 2003, hlm. 295–302; Popkewitz, 1997, hlm. 135–145; Herbst, 1999, hlm. 737–747).

A. Dimensi-Dimensi dalam Pengertian Historiografi Pendidikan Islam

Definisi di atas, meskipun sudah memberikan gambaran umum, perlu diurai lebih lanjut ke dalam beberapa dimensi yang saling terkait agar kekayaan dan kompleksitasnya dapat dipahami secara lebih mendalam.

Pertama, dimensi kritis-metodologis. Historiografi pendidikan Islam pada intinya adalah sebuah operasi kritik. Ia tidak menerima begitu saja otoritas narasi-narasi yang telah ada, melainkan mengujinya secara sistematis. Kritik ini meliputi: (a) kritik terhadap sumber-sumber yang digunakan oleh para sejarawan—apakah mereka menggunakan sumber primer secara memadai? Apakah mereka memperlakukan sumber-sumber tertentu (misalnya, kronik dinasti) secara istimewa sambil mengabaikan sumber-sumber lain (misalnya, catatan-catatan pengadilan atau dokumen wakaf)?; (b) kritik terhadap kerangka teoretis dan asumsi-asumsi yang membimbing interpretasi—apakah narasi tersebut dibangun di atas asumsi-asumsi modernisasi, orientalisme, nasionalisme, atau revivalisme? Apakah asumsi-asumsi ini diakui secara eksplisit atau beroperasi secara tersembunyi?; (c) kritik terhadap koherensi internal narasi—apakah terdapat kontradiksi, lompatan logis, atau bukti-bukti yang diabaikan yang meruntuhkan argumen yang dibangun?; dan (d) kritik terhadap dimensi retoris

dan naratif—bagaimana strategi-strategi penceritaan, metafora-metafora, dan tropa-tropa tertentu digunakan untuk menciptakan efek-efek realitas, otoritas, dan persuasi? (Skinner, 1969, hlm. 3–53; White, 1973, hlm. 1–42; LaCapra, 1983, hlm. 23–30).

Kedua, dimensi genealogis-kontekstual. Historiografi pendidikan Islam tidak hanya mengkritisi narasi-narasi yang ada, tetapi juga melacak asal-usul dan evolusinya. Setiap narasi memiliki sejarahnya sendiri: ia lahir dalam konteks intelektual, politik, dan sosial tertentu, merespons pertanyaan-pertanyaan dan kebutuhan-kebutuhan zamannya, dan diwariskan—sering kali dengan modifikasi—kepada generasi-generasi berikutnya. Narasi tentang "kemunduran" pendidikan Islam pasca-abad ke-13, misalnya, tidak jatuh begitu saja dari langit; ia memiliki genealogi yang dapat dilacak—dari para orientalis abad ke-19 seperti Ernest Renan dan Ignaz Goldziher, melalui adopsinya oleh kaum modernis Muslim seperti Muhammad Abduh, hingga kritik dan dekonstruksinya oleh para sarjana kontemporer seperti Khaled El-Rouayheb dan Ahmad Dallal. Dengan melacak genealogi ini, historiografi pendidikan Islam menunjukkan bahwa narasi-narasi yang sering kali dianggap sebagai "kebenaran yang mapan" sebenarnya adalah konstruksi historis yang kontingen, yang bisa saja—dan di masa depan mungkin akan—berbeda (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20; Goldziher, 1981).

Ketiga, dimensi inklusif-ekspansif. Historiografi pendidikan Islam tidak membatasi diri pada karya-karya yang secara eksplisit mengklaim diri sebagai "sejarah pendidikan Islam." Cakupannya jauh lebih luas, mencakup seluruh korpus tulisan yang di dalamnya narasi tentang masa lalu pendidikan Islam diproduksi, disirkulasikan, dan dipertentangkan. Ini meliputi: (a) karya-karya akademik modern—monograf, artikel jurnal, disertasi—yang ditulis oleh para sejarawan profesional; (b) karya-karya orientalis abad ke-19 dan ke-20 yang sering kali membentuk fondasi bagi studi Islam di Barat; (c) karya-karya para ulama klasik dalam genre *ṭabaqāt*, *tārīkh*, *riḥlah*, dan *manāqib* yang di dalamnya terkandung informasi dan refleksi tentang pendidikan; (d) tulisan-tulisan polemis dan reformis dari kaum modernis Muslim abad ke19- dan ke20-; (e) buku-buku teks sejarah pendidikan Islam yang digunakan di madrasah, pesantren, dan universitas-universitas Islam, yang sangat berpengaruh dalam membentuk kesadaran historis generasi-generasi Muslim; dan bahkan (f) representasi-representasi populer tentang sejarah pendidikan Islam dalam film, novel, media massa, dan internet. Dengan memperluas cakupan ke seluruh arena produksi narasi ini, historiografi pendidikan Islam memberikan gambaran yang jauh lebih kaya tentang bagaimana masa lalu pendidikan Islam diingat, dimaknai, dan digunakan dalam berbagai konteks (Lowenthal, 1998, hlm. 20–1; Starrett, 1998, hlm. 20–1; Hefner, 2009, hlm. 30–1).

Keempat, dimensi refleksif-otokritis. Salah satu ciri paling penting dari historiografi pendidikan Islam yang matang adalah kemampuannya untuk menerapkan kritik tidak hanya kepada karya-karya orang lain, tetapi juga kepada dirinya sendiri. Seorang historiografer pendidikan Islam tidak boleh hanya sibuk membongkar bias orientalis atau dekonstruksi narasi modernis; ia juga harus merefleksikan secara kritis posisinya sendiri. Bagaimana identitasnya—sebagai seorang Muslim atau non-Muslim, sebagai seorang yang berasal dari tradisi pesantren atau universitas sekuler, sebagai seorang laki-laki atau perempuan, sebagai seorang yang menulis di pusat atau di pinggiran dunia akademik global—membentuk pertanyaan-pertanyaan yang ia ajukan, sumber-sumber yang ia pilih, dan interpretasi-interpretasi yang ia hasilkan? Bagaimana hubungan kekuasaan antara dirinya dan objek yang ia teliti—misalnya, ketika ia meneliti pendidikan di komunitas Muslim yang terpinggirkan—memengaruhi produksi pengetahuannya? Refleksivitas ini bukanlah ajakan untuk menyerah pada subjektivisme tanpa kendali, melainkan sebuah disiplin intelektual yang menuntut transparansi, kejujuran, dan kerendahan hati. Ia adalah pengakuan bahwa setiap klaim pengetahuan—termasuk klaim yang dibuat oleh buku ini—bersifat perspektival, parsial, dan terbuka untuk direvisi (Clifford & Marcus, 1986, hlm. 1–26; Jenkins, 1991, hlm. 45–70; Chakrabarty, 2000, hlm. 3–23).

Kelima, dimensi konstruktif-prospektif. Meskipun historiografi pendidikan Islam sangat menekankan kritik, dekonstruksi, dan refleksivitas, ia tidak boleh berhenti pada pembongkaran. Tujuan akhirnya bukanlah untuk melumpuhkan penelitian sejarah dengan menunjukkan bahwa semua narasi adalah konstruksi yang kontingen, melainkan untuk membuka jalan bagi rekonstruksi yang lebih baik: narasi-narasi yang lebih sadar akan asumsi-asumsinya, lebih jujur tentang keterbatasannya, lebih inklusif terhadap suara-suara yang termarjinalkan, lebih kompleks dalam analisis kausalitasnya, dan lebih relevan dalam menjawab pertanyaan-pertanyaan kontemporer. Historiografi pendidikan Islam yang bertanggung jawab, dengan demikian, adalah historiografi yang tidak hanya membongkar, tetapi juga membangun; yang tidak hanya mengkritisi narasi-narasi lama, tetapi juga membuka kemungkinan-kemungkinan untuk narasi-narasi baru yang lebih adil, lebih kaya, dan lebih bermakna. Dalam pengertian inilah, historiografi pendidikan Islam bukan sekadar "ilmu bantu" bagi sejarah pendidikan Islam, melainkan mitra dialogis yang vital—sebuah "kesadaran kritis" (*critical conscience*) yang tanpanya sejarah pendidikan Islam akan selalu terancam oleh bahaya anakronisme, presentisme, esensialisme, dan reproduksi bias-bias yang tidak diuji (Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 270–290; Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–20).

B. Posisi Historiografi Pendidikan Islam dalam Peta Keilmuan

Dengan pengertian yang telah diuraikan di atas, kita dapat mulai memetakan posisi historiografi pendidikan Islam dalam konstelasi disiplin-disiplin yang

lebih luas. Historiografi pendidikan Islam berada di persimpangan beberapa bidang studi. *Pertama*, ia adalah cabang dari historiografi pendidikan—ia berbagi pertanyaan-pertanyaan, metode-metode, dan perdebatan-perdebatan yang sama dengan disiplin induknya, tetapi menerapkannya secara spesifik pada korpus literatur tentang pendidikan Islam. *Kedua*, ia adalah cabang dari historiografi Islam—ia berbagi perhatian terhadap tradisi-tradisi penulisan sejarah dalam peradaban Islam, terhadap metodologi *isnād* dan kritik sumber, dan terhadap dinamika-dinamika internal dan eksternal yang telah membentuk produksi pengetahuan sejarah di kalangan Muslim. *Ketiga*, ia adalah bagian integral dari studi pendidikan Islam (*Islamic education studies*)—ia menyediakan fondasi kritis yang memungkinkan para sarjana di bidang ini untuk merefleksikan secara mendalam tentang bagaimana pengetahuan mereka tentang warisan pendidikan Islam diproduksi, oleh siapa, dan untuk kepentingan apa. *Keempat*, ia bersinggungan dengan studi poskolonial, studi gender, dan teori kritis—ia meminjam dan mengadaptasi kerangka-kerangka analitis dari bidang-bidang ini untuk membongkar bias-bias kolonial, gender, dan ideologis dalam literatur tentang pendidikan Islam (Makdisi, 1981; Robinson, 2003; El-Rouayheb, 2015; Hefner & Zaman, 2007).

Dengan menempati posisi di persimpangan ini, historiografi pendidikan Islam memiliki potensi yang unik: ia dapat berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan tradisi-tradisi keilmuan yang sering kali terpisah—studi Islam dan studi sejarah, tradisi akademik Barat dan tradisi intelektual Islam, penelitian empiris dan refleksi filosofis. Ia dapat memfasilitasi dialog yang kritis dan produktif antara para sarjana dari berbagai latar belakang, dan dalam prosesnya, menghasilkan pemahaman yang lebih kaya dan lebih bernuansa tentang warisan pendidikan Islam. Inilah panggilan intelektual dari historiografi pendidikan Islam: bukan hanya untuk mengkritisi masa lalu, tetapi juga untuk berkontribusi pada pembangunan masa depan studi Islam yang lebih kritis, lebih inklusif, dan lebih autentik.

C. Karakteristik

Setelah merumuskan pengertian dasar historiografi pendidikan Islam sebagai studi kritis tentang bagaimana sejarah pendidikan Islam ditulis, kita perlu melangkah lebih jauh untuk mengidentifikasi ciri-ciri esensial yang membedakannya dari disiplin-disiplin yang berdekatan. Karakteristik-karakteristik ini bukan sekadar atribut deskriptif; ia adalah penanda identitas yang menjelaskan mengapa historiografi pendidikan Islam layak dianggap sebagai sebuah bidang kajian yang memiliki integritas intelektualnya sendiri, dengan pertanyaan-pertanyaan khas, problem-problem khas, dan sumbangan-sumbangan khas yang tidak dapat diberikan oleh disiplin lain. Berikut adalah uraian tentang karakteristik-karakteristik utama tersebut.

1. Bersifat Meta-Analitis dan Kritis-Refleksif

   Karakteristik pertama dan paling fundamental dari historiografi pendidikan Islam adalah sifatnya yang meta-analitis. Ia tidak beroperasi pada level yang sama dengan sejarah pendidikan Islam—yaitu, level rekonstruksi peristiwa, institusi, pemikiran, dan praktik pendidikan di masa lalu. Sebaliknya, ia beroperasi pada level yang lebih tinggi: level analisis terhadap produk-produk historiografis itu sendiri. Jika sejarah pendidikan Islam bertanya "Apa yang terjadi dalam pendidikan Islam pada masa Abbasiyah?", maka historiografi pendidikan Islam bertanya "Bagaimana para sejarawan—dari al-Ṭabarī hingga George Makdisi—telah menulis tentang pendidikan Islam pada masa Abbasiyah, dan mengapa mereka menulisnya dengan cara yang berbeda-beda?"

   Sifat meta-analitis ini membawa konsekuensi kritis-refleksif yang mendalam. Historiografer pendidikan Islam tidak hanya mengkritisi karya orang lain; ia juga dituntut untuk merefleksikan secara kritis posisinya sendiri sebagai penghasil pengetahuan. Kesadaran bahwa dirinya juga merupakan bagian dari tradisi historiografis yang ia teliti—bahwa narasinya sendiri kelak akan menjadi objek analisis bagi generasi berikutnya—menuntut suatu kerendahan hati epistemologis (*epistemic humility*) dan transparansi metodologis yang radikal. Inilah yang membedakan historiografi pendidikan Islam dari sekadar "tinjauan pustaka" (*literature review*) yang sering kali hanya bersifat deskriptif dan tidak reflektif (McCulloch, 2003, hlm. 295–302; Jenkins, 1991, hlm. 60–70).

2. Interdisipliner dan Multi-Perspektival

   Karakteristik kedua adalah interdisiplineritas yang inheren. Historiografi pendidikan Islam tidak dapat dipraktikkan secara memadai hanya dengan mengandalkan alat-alat dari disiplin sejarah semata. Untuk membongkar asumsi-asumsi yang tersembunyi dalam narasi-narasi tentang pendidikan Islam, untuk mengungkap dimensi-dimensi ideologis dan diskursifnya, dan untuk memahami bagaimana narasi-narasi itu berfungsi dalam konteks sosial dan politik yang lebih luas, historiografer pendidikan Islam harus meminjam secara eklektik dari berbagai disiplin lain. Dari sosiologi pengetahuan, ia meminjam alat untuk menganalisis hubungan antara produksi pengetahuan dan struktur-struktur sosial (Bourdieu, 1984). Dari analisis wacana (*discourse analysis*), ia meminjam metode untuk mengungkap bagaimana bahasa dan retorika membentuk dan dibentuk oleh relasi-relasi kekuasaan (Foucault, 1972). Dari teori poskolonial, ia meminjam perspektif untuk mendekonstruksi bias-bias Eurosentris dan orientalisme (Said, 1978). Dari studi gender, ia meminjam kepekaan untuk mengungkap bagaimana narasi-narasi sejarah pendidikan sering kali mengabaikan atau memarjinalkan pengalaman perempuan (Scott, 1988). Dari tradisi keilmuan Islam sendiri, ia meminjam

metodologi kritik sumber (*isnād, al-jarḥ wa al-ta'dīl*) yang dapat didialogkan dengan metode-metode modern (Robinson, 2003).

Interdisiplineritas ini bukanlah sekadar eklektisisme tanpa arah. Ia adalah respons yang niscaya terhadap kompleksitas objek yang dikaji. Sebuah narasi tentang sejarah pendidikan Islam—katakanlah, narasi tentang "kemunduran" madrasah—bukanlah sekadar produk dari penelitian empiris yang naif; ia adalah artefak intelektual yang di dalamnya bertemu dan berinteraksi berbagai kekuatan: epistemologi, ideologi, politik, ekonomi, dan kultural. Untuk memahami artefak semacam itu secara utuh, diperlukan perangkat analitis yang beragam dan saling melengkapi (Popkewitz, 1997, hlm. 140–150).

3. Sensitif terhadap Dimensi Kekuasaan dan Ideologi

Karakteristik ketiga dari historiografi pendidikan Islam adalah kepekaannya yang tajam terhadap dimensi-dimensi kekuasaan dan ideologi dalam produksi pengetahuan tentang masa lalu pendidikan Islam. Historiografi pendidikan Islam yang kritis tidak menerima begitu saja klaim-klaim objektivitas atau netralitas dari narasi-narasi yang dikajinya. Ia selalu bertanya: siapa yang menulis narasi ini? Dalam konteks kekuasaan yang bagaimana? Untuk kepentingan siapa? Suara siapa yang didengar, dan suara siapa yang dibungkam? Pertanyaan-pertanyaan ini, yang diilhami oleh teori-teori kritis, membongkar asumsi bahwa sejarah pendidikan Islam hanyalah akumulasi fakta-fakta yang ditemukan oleh para sarjana yang tidak memihak.

Kepekaan ini sangat penting dalam konteks studi Islam, di mana produksi pengetahuan telah lama diwarnai oleh ketegangan-ketegangan antara orientalisme dan apologetika, antara kolonialisme dan resistensi, antara modernisme dan tradisionalisme. Historiografer pendidikan Islam yang kritis akan mengungkap, misalnya, bagaimana narasi-narasi orientalis abad ke-19 tentang "kemandekan" pendidikan Islam tidak dapat dilepaskan dari proyek imperialisme Eropa yang memerlukan legitimasi ideologis. Ia juga akan mengungkap bagaimana narasi-narasi apologetis tentang "keemasan" pendidikan Islam sering kali berfungsi untuk membangkitkan kebanggaan identitas di tengah krisis, tetapi dengan mengorbankan kompleksitas dan kejujuran historis. Dengan membongkar dimensi-dimensi kekuasaan ini, historiografi pendidikan Islam membantu kita untuk membaca semua narasi—termasuk narasi kita sendiri—dengan kewaspadaan kritis yang lebih tinggi (Said, 1978, hlm. 1–28; Tibawi, 1972, hlm. 1–20; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30).

4. Berakar pada Tradisi Intelektual Islam namun Terbuka terhadap Perkembangan Global

Karakteristik keempat adalah ketegangan kreatif antara keterakaran pada tradisi intelektual Islam dan keterbukaan terhadap perkembangan-

perkembangan dalam historiografi global. Di satu sisi, historiografi pendidikan Islam memiliki sumber daya yang unik dalam warisan intelektualnya sendiri: metodologi *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl* yang sangat canggih, genre-genre seperti *ṭabaqāt* dan *riḥlah* yang kaya akan informasi tentang transmisi ilmu, konsep-konsep seperti *'ibrah* dan *sunnat Allāh* yang menawarkan kerangka teologis untuk memahami makna sejarah, serta refleksi-refleksi mendalam dari para pemikir seperti Ibn Khaldūn tentang dinamika peradaban dan pendidikan. Historiografi pendidikan Islam yang autentik harus mampu menggali, merevitalisasi, dan mengadaptasi secara kreatif sumber-sumber daya ini, alih-alih hanya mengimpor kerangka-kerangka dari Barat secara pasif (Ibn Khaldūn, terj. 2015; al-Attas, 1980; Ahmed, 2016).

Di sisi lain, isolasionisme intelektual bukanlah pilihan. Perkembangan-perkembangan dalam historiografi global—dari revolusi Rankean hingga *linguistic turn*, dari sejarah sosial hingga sejarah digital—telah menghasilkan wawasan-wawasan dan alat-alat analitis yang sangat berharga. Historiografi pendidikan Islam harus terbuka untuk belajar dari perkembangan-perkembangan ini, tetapi dengan sikap yang kritis dan selektif: menguji kegunaannya, mengadaptasikannya sesuai dengan kebutuhan dan konteks, dan mendialogkannya dengan tradisi Islam sendiri. Dalam ketegangan kreatif antara akar dan sayap inilah—antara kesetiaan pada warisan dan keberanian untuk berinovasi—terletak dinamika intelektual yang paling produktif bagi historiografi pendidikan Islam masa depan (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10; Dallal, 2010, hlm. 1–20; Makdisi, 1981).

5. Berorientasi pada Konteks dan Menolak Generalisasi yang Prematur

   Karakteristik kelima adalah penekanan yang kuat pada kontekstualisasi dan resistensi terhadap generalisasi yang terlalu cepat. Historiografi pendidikan Islam menyadari bahwa "pendidikan Islam" bukanlah entitas monolitik yang sama di semua tempat dan waktu. Praktik, institusi, dan pemikiran pendidikan dalam peradaban Islam sangat beragam: pendidikan di Cordoba abad ke-10 berbeda secara signifikan dari pendidikan di Damaskus abad ke-13, yang pada gilirannya berbeda dari pendidikan di pesantren Jawa abad ke-19. Oleh karena itu, historiografer pendidikan Islam sangat berhati-hati terhadap narasi-narasi yang membuat klaim-klaim general tentang "pendidikan Islam" tanpa memperhatikan partikularitas konteks. Ia akan mengkritisi, misalnya, narasi yang menyatakan bahwa "pendidikan Islam menekankan hafalan tanpa pemahaman" sebagai generalisasi yang mengabaikan keragaman praktik yang sangat besar di berbagai wilayah, periode, dan tradisi keilmuan. Penekanan pada konteks ini membawa historiografi pendidikan Islam dekat dengan tradisi sejarah sosial dan sejarah budaya, yang juga menekankan pentingnya memahami fenomena dalam konteks lokalnya yang spesifik (Berkey, 1992, hlm. 1–15; Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Ware, 2014, hlm. 1–15).

6. Memiliki Dimensi Normatif dan Etis

   Karakteristik keenam adalah bahwa historiografi pendidikan Islam, tidak seperti beberapa aliran historiografi yang mengklaim "bebas nilai" (*value-free*), secara eksplisit mengakui dimensi normatif dan etis dari pekerjaannya. Ini bukan berarti bahwa ia mengorbankan ketelitian akademis demi agenda-agenda ideologis; sebaliknya, ini berarti bahwa ia mengakui bahwa setiap tindakan penulisan sejarah—termasuk tindakan mengkritisi cara sejarah ditulis—memiliki implikasi-implikasi etis dan politis yang tidak dapat dihindari.

   Dimensi normatif ini termanifestasi dalam beberapa cara. *Pertama*, historiografi pendidikan Islam memiliki komitmen terhadap keadilan epistemologis (*epistemic justice*): membuka ruang bagi suara-suara yang selama ini dimarjinalkan dalam narasi-narasi arus utama—perempuan, kelompok-kelompok non-elite, wilayah-wilayah pinggiran. *Kedua*, ia memiliki komitmen terhadap kejujuran intelektual: menolak godaan untuk meromantisasi masa lalu demi kenyamanan identitas, atau mereduksinya menjadi karikatur negatif demi mendukung agenda reformasi. *Ketiga*, ia memiliki komitmen terhadap tanggung jawab sosial: menyadari bahwa narasi-narasi tentang sejarah pendidikan Islam memiliki dampak nyata pada bagaimana umat Islam memahami diri mereka dan warisan mereka, dan oleh karena itu harus ditulis dengan penuh kehati-hatian, kerendahan hati, dan kesadaran akan konsekuensi-konsekuensinya. Dimensi normatif ini tidak menjadikan historiografi pendidikan Islam sebagai alat propaganda; sebaliknya, ia menjadikannya sebagai panggilan intelektual dan moral yang tinggi (Freire, 1970; Apple, 2004; al-Attas, 1980).

7. Dinamis dan Terus Berkembang

   Karakteristik ketujuh dan terakhir adalah bahwa historiografi pendidikan Islam bukanlah bidang yang statis. Ia terus berkembang seiring dengan perkembangan dalam disiplin-disiplin yang menjadi sumbernya, perubahan-perubahan dalam lanskap politik dan sosial global, dan munculnya generasi-generasi baru sarjana dengan pertanyaan-pertanyaan dan perspektif-perspektif baru. Apa yang dianggap sebagai "historiografi pendidikan Islam" hari ini—dengan penekanannya pada dekonstruksi narasi, perspektif transnasional, sejarah material dan emosi, serta keterlibatan dengan tradisi Islam sendiri—adalah sangat berbeda dari apa yang dianggap sebagai "sejarah pendidikan Islam" lima puluh atau seratus tahun yang lalu. Dan tidak diragukan lagi, dalam lima puluh tahun ke depan, bidang ini akan kembali bertransformasi dengan cara-cara yang saat ini belum dapat kita bayangkan. Kesadaran akan dinamisme ini adalah karakteristik penting dari historiografi pendidikan Islam: ia adalah bidang yang selalu *in the making*, selalu terbuka untuk revisi, selalu menantang kepastian-kepastiannya sendiri. Inilah yang menjadikannya bidang yang hidup, relevan, dan terus-menerus

memperbaharui dirinya (Iggers, 2005, hlm. 140–150; McCulloch, 2011, hlm. 150–180).

Dengan ketujuh karakteristik ini—meta-analitis, interdisipliner, sensitif terhadap kekuasaan, berakar pada tradisi Islam namun terbuka pada perkembangan global, berorientasi konteks, berdimensi normatif, dan dinamis—historiografi pendidikan Islam menampilkan dirinya sebagai sebuah bidang yang memiliki integritas intelektual yang kokoh sekaligus fleksibilitas untuk terus tumbuh dan beradaptasi. Karakteristik-karakteristik ini akan menjadi kerangka acuan yang memandu seluruh pembahasan dalam bab-bab selanjutnya dari buku ini.

D. Posisi dalam Studi Pendidikan Islam

Setelah menguraikan pengertian dan karakteristik historiografi pendidikan Islam, kita perlu menempatkannya dalam peta yang lebih luas: di manakah posisi bidang ini dalam keseluruhan studi pendidikan Islam (*Islamic education studies*)? Pertanyaan ini bukan sekadar soal taksonomi akademik; ia berkaitan dengan pengakuan terhadap sumbangan unik yang dapat—dan seharusnya—diberikan oleh perspektif historiografis dalam memahami warisan pendidikan Islam. Tanpa kejelasan posisi, historiografi pendidikan Islam berisiko dipandang sebagai sekadar "pelengkap" atau "pengantar" bagi studi-studi yang dianggap lebih substansial, seperti sejarah institusi, pemikiran tokoh, atau analisis kurikulum. Padahal, sebagaimana akan diargumentasikan dalam sub-bab ini, historiografi pendidikan Islam menempati posisi yang fundamental: ia adalah fondasi kritis yang tanpanya seluruh bangunan studi pendidikan Islam akan berdiri di atas tanah yang tidak diuji—rentan terhadap bias, anakronisme, esensialisme, dan reproduksi narasi-narasi yang tidak direfleksikan secara mendalam (Makdisi, 1981, hlm. 1–10; Berkey, 1992, hlm. 1–15; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30).

Posisi Fondasional: Untuk memahami posisi historiografi pendidikan Islam, kita dapat meminjam metafora arsitektural. Jika studi pendidikan Islam diibaratkan sebagai sebuah bangunan, maka sejarah pendidikan Islam—yang mendokumentasikan perkembangan *kuttāb*, madrasah, pesantren, pemikiran para tokoh, dan kebijakan-kebijakan—adalah dinding, pilar, dan atap yang membentuk struktur bangunan tersebut. Namun, setiap bangunan memerlukan fondasi. Dan di sinilah peran historiografi pendidikan Islam: ia adalah fondasi kritis yang memastikan bahwa struktur yang dibangun di atasnya kokoh, stabil, dan tidak retak karena dibangun di atas asumsi-asumsi yang tidak diuji.

Pada fase awal perkembangan studi pendidikan Islam—terutama pada abad ke-19 dan paruh pertama abad ke-20—apa yang sekarang kita sebut sebagai "historiografi" belum memiliki posisi yang jelas. Ia hanyalah *ancilla* (ilmu bantu) bagi sejarah pendidikan Islam: sebuah aktivitas pendahuluan yang dilakukan oleh para peneliti ketika mereka menyusun "tinjauan pustaka" atau "latar belakang

sejarah" untuk studi mereka. Dalam kapasitas ini, fungsinya terbatas pada mendeskripsikan secara kronologis siapa yang telah menulis apa, tanpa analisis mendalam tentang bagaimana, mengapa, dan dalam konteks apa tulisan-tulisan itu diproduksi. Historiografi adalah pelayan pasif yang menyediakan peta awal sebelum dimulainya pekerjaan "sesungguhnya" (Cohen, 1976, hlm. 310–298; Herbst, 1999, hlm. 320–315).

Transformasi dari *ancilla* menjadi "kesadaran kritis" (*critical conscience*) mulai terjadi pada paruh kedua abad ke-20, didorong oleh tiga perkembangan besar. *Pertama*, pengaruh *linguistic turn*, pascastrukturalisme, dan teori kritis yang telah dibahas secara panjang lebar dalam sub-bab 1.1. Pemikiran-pemikiran ini memaksa para sarjana di semua bidang—termasuk studi Islam—untuk mempertanyakan fondasi epistemologis dari pengetahuan mereka sendiri. *Kedua*, kritik terhadap orientalisme yang dipelopori oleh Edward Said (1978) mengungkapkan bagaimana produksi pengetahuan Barat tentang Islam—termasuk pengetahuan tentang pendidikan Islam—tidak pernah merupakan aktivitas intelektual yang murni, melainkan selalu terkait dengan relasi-relasi kekuasaan kolonial. *Ketiga*, kebangkitan generasi baru sarjana Muslim yang, sambil menguasai metodologi Barat, juga berusaha untuk merevitalisasi tradisi intelektual Islam dan mengembangkan pendekatan-pendekatan yang lebih autentik. Di bawah pengaruh ketiga perkembangan ini, historiografi pendidikan Islam secara bertahap berubah dari sekadar "peta jalan" menjadi "pemeriksa peta": ia tidak lagi hanya menunjukkan jalan, tetapi juga mengkritisi bagaimana peta itu dibuat, oleh siapa, dan untuk kepentingan apa (Said, 1978, hlm. 1–28; Ahmed, 2016, hlm. 1–30; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15).

Dalam posisinya yang baru ini, historiografi pendidikan Islam tidak lagi mendahului atau mengikuti studi-studi sejarah pendidikan Islam; ia berdiri di sampingnya sebagai mitra dialogis yang kritis. Setiap kali seorang sejarawan menulis tentang perkembangan madrasah, setiap kali seorang pemikir merumuskan teori pendidikan Islam, setiap kali seorang pembuat kebijakan merujuk pada "warisan pendidikan Islam" untuk melegitimasi reformasi, historiografi pendidikan Islam hadir untuk bertanya: dari mana narasi ini berasal? Asumsi apa yang mendasarinya? Apa yang dieksklusinya? Apakah ada cara lain untuk menceritakan kisah ini? Dengan menjalankan fungsi interogatif ini secara terus-menerus, historiografi pendidikan Islam mencegah disiplin ini dari kemandekan dogmatis dan mendorongnya menuju kedewasaan intelektual yang lebih tinggi (Popkewitz, 1997, hlm. 140–150; McCulloch, 2003, hlm. 300–305).

Untuk lebih mempertajam posisi historiografi pendidikan Islam, kita perlu melihat hubungannya dengan cabang-cabang studi pendidikan Islam lainnya. Hubungan ini bersifat simbiotik: masing-masing cabang membutuhkan yang lain, dan masing-masing memberikan kontribusi yang tidak dapat diberikan oleh yang lain.

Pertama, hubungan dengan sejarah pendidikan Islam. Inilah hubungan yang paling langsung dan paling fundamental. Sejarah pendidikan Islam menyediakan "bahan mentah" bagi historiografi—korpus narasi, interpretasi, dan representasi tentang masa lalu pendidikan Islam yang menjadi objek analisisnya. Tanpa sejarah pendidikan Islam, historiografi akan kehilangan objeknya dan menjadi spekulasi kosong tentang "bagaimana sejarah seharusnya ditulis" tanpa keterlibatan dengan praktik penulisan sejarah yang aktual. Sebaliknya, historiografi menyediakan "cermin kritis" bagi sejarah pendidikan Islam—suatu mekanisme refleksi yang memungkinkan para sejarawan untuk melihat asumsi-asumsi, bias-bias, dan keterbatasan-keterbatasan mereka sendiri, dan dengan demikian untuk menulis sejarah yang lebih sadar diri, lebih jujur, dan lebih bertanggung jawab. Hubungan ini dapat diibaratkan sebagai hubungan antara seorang pelukis (sejarawan) dan seorang kritikus seni (historiografer): sang pelukis menciptakan karya, sang kritikus menganalisisnya; sang kritikus tidak menciptakan lukisan, tetapi analisisnya dapat membantu sang pelukis untuk melihat karyanya dengan cara baru dan untuk berkembang (Shalaby, 1954; Tibawi, 1972; Makdisi, 1981; El-Rouayheb, 2015).

Kedua, hubungan dengan filsafat pendidikan Islam. Filsafat pendidikan Islam bergulat dengan pertanyaan-pertanyaan normatif tentang hakikat, tujuan, dan nilai-nilai pendidikan dalam perspektif Islam. Historiografi memberikan perspektif yang sangat berharga bagi perenungan filosofis ini dengan menunjukkan bahwa konsep-konsep yang sering kali dianggap sebagai "esensi" dari pendidikan Islam—seperti *tarbiyah*, *ta'līm*, atau *ta'dīb*—memiliki sejarah yang panjang dan kompleks. Makna dari konsep-konsep ini tidaklah statis; ia telah berubah, berkembang, dan dipertentangkan sepanjang sejarah. Dengan melacak genealogi dari konsep-konsep ini, historiografi membantu para filsuf pendidikan Islam untuk menghindari bahaya esensialisme—kecenderungan untuk memperlakukan "pendidikan Islam" seolah-olah ia memiliki inti yang tidak berubah—dan untuk memahami bahwa perdebatan-perdebatan kontemporer tentang tujuan pendidikan Islam adalah kelanjutan dari perdebatan-perdebatan yang telah berlangsung selama berabad-abad (al-Attas, 1980; Nasr, 1996; Moosa, 2005).

Ketiga, hubungan dengan sosiologi dan antropologi pendidikan Islam. Sosiologi dan antropologi pendidikan Islam meneliti bagaimana pendidikan Islam berfungsi dalam konteks-konteks sosial dan kultural kontemporer. Historiografi memperdalam analisis ini dengan menyediakan dimensi historis yang sering kali kurang mendapat perhatian. Bagaimana struktur-struktur sosial dan praktik-praktik kultural yang diamati oleh sosiolog dan antropolog kontemporer—seperti hierarki kiai-santri, tradisi *riḥlah*, atau budaya wakaf—terbentuk dan bertransformasi sepanjang sejarah? Bagaimana kebijakan-kebijakan kontemporer tentang pendidikan Islam dibentuk oleh warisan-

warisan institusional dan diskursif dari masa kolonial dan pra-kolonial? Dengan menjawab pertanyaan-pertanyaan ini, historiografi membantu studi sosiologis dan antropologis untuk menghindari "presentisme"—kecenderungan untuk melihat fenomena kontemporer seolah-olah ia muncul dari ruang hampa, tanpa akar-akar historis yang dalam (Bourdieu & Passeron, 1977; Eickelman, 1985; Starrett, 1998).

Keempat, hubungan dengan studi kebijakan pendidikan Islam. Studi kebijakan berfokus pada analisis, formulasi, implementasi, dan evaluasi kebijakan-kebijakan pendidikan Islam kontemporer. Historiografi memberikan kontribusi yang vital dengan menyediakan analisis genealogis terhadap kebijakan-kebijakan tersebut: dari mana ide-ide yang mendasarinya berasal? Bagaimana kebijakan-kebijakan serupa telah dicoba di masa lalu, dan apa yang dapat dipelajari dari keberhasilan dan kegagalannya? Bagaimana narasi-narasi tentang "warisan pendidikan Islam" digunakan secara retoris dalam perdebatan-perdebatan kebijakan? Dengan menyediakan perspektif historis yang kritis, historiografi membantu para pembuat kebijakan untuk menghindari baik "reinventing the wheel" (menciptakan kembali roda) maupun mengulangi kesalahan-kesalahan yang seharusnya sudah bisa dipelajari dari pengalaman masa lalu (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 1–20; Silver, 1983, hlm. 1–25; Hefner, 2009, hlm. 1–30).

Posisi di Lanskap Akademik Global: Selain hubungannya dengan cabang-cabang studi pendidikan Islam, posisi historiografi pendidikan Islam juga perlu dipetakan dalam lanskap akademik global yang lebih luas. Di sinilah letak salah satu kontribusi unik dari bidang ini: ia berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan dua tradisi intelektual yang sering kali terpisah.

Di satu sisi, historiografi pendidikan Islam adalah bagian dari tradisi studi Islam (*Islamic studies*) yang memiliki sejarah panjang dan metodologi yang khas—seperti kritik *isnād*, analisis *matn*, dan genre *ṭabaqāt*. Dengan menggali dan merevitalisasi sumber-sumber daya dari tradisi ini, historiografi pendidikan Islam memperkaya diskursus studi Islam dengan perspektif meta-analitis yang selama ini mungkin kurang mendapat perhatian. Ia menunjukkan bahwa tradisi studi Islam memiliki sumber daya internal untuk melakukan refleksi kritis terhadap produksi pengetahuannya sendiri, dan bahwa refleksi semacam ini bukanlah "impor" dari Barat, melainkan memiliki akar-akar dalam tradisi Islam itu sendiri—sebagaimana dicontohkan oleh Ibn Khaldūn dalam *Muqaddimah*-nya (Ibn Khaldūn, terj. 2015; Robinson, 2003; Khalidi, 1994).

Di sisi lain, historiografi pendidikan Islam adalah bagian dari tradisi historiografi global yang telah berkembang sejak revolusi Rankean. Ia berpartisipasi dalam perdebatan-perdebatan yang sama, menggunakan alat-alat analitis yang serupa, dan berkontribusi pada pengembangan teori dan metode yang relevan melampaui batas-batas studi Islam. Dengan membawa perspektif dari tradisi Islam ke dalam perdebatan-perdebatan ini—misalnya, tentang

bagaimana sistem *isnād* dapat didialogkan dengan kritik sumber modern, atau tentang bagaimana konsep *'ibrah* dapat menawarkan kerangka alternatif untuk memahami fungsi penulisan sejarah—historiografi pendidikan Islam tidak hanya "belajar dari" tetapi juga "mengajar kepada" komunitas akademik global. Dalam posisi sebagai jembatan inilah terletak potensi paling besar dari bidang ini: ia dapat menjadi ruang di mana dialog yang sejati dan saling memperkaya antara tradisi-tradisi intelektual yang berbeda dapat berlangsung (Makdisi, 1981; El-Rouayheb, 2015; Dallal, 2010; Ahmed, 2016).

Posisi Strategis: Akhirnya, posisi historiografi pendidikan Islam harus dilihat dalam kaitannya dengan proyek yang lebih besar: pembaruan (*renewal*) dan revitalisasi pendidikan Islam di era kontemporer. Dunia Islam saat ini dihadapkan pada tantangan-tantangan yang sangat besar: globalisasi, digitalisasi, perubahan iklim, ketidaksetaraan ekonomi, krisis otoritas keagamaan, dan kebutuhan untuk mengintegrasikan warisan intelektual Islam dengan tuntutan-tuntutan masyarakat pengetahuan modern. Dalam menghadapi tantangan-tantangan ini, ada godaan yang kuat—dan berbahaya—untuk mencari solusi-solusi cepat: "kembali ke zaman keemasan," "mengadopsi model Barat," "mengintegrasikan Islam dan sains," dan seterusnya.

Historiografi pendidikan Islam menempati posisi strategis justru karena ia menolak semua solusi cepat ini—bukan karena ia pesimis atau sinis, tetapi karena ia memahami bahwa setiap solusi yang tidak didasarkan pada pemahaman yang mendalam dan kritis tentang bagaimana masalah itu terbentuk secara historis akan selalu dangkal dan rentan terhadap kegagalan. Dengan menyediakan analisis genealogis yang mendalam, dengan mendekonstruksi mitos-mitos dan asumsi-asumsi yang tidak diuji, dengan membuka ruang bagi suara-suara yang termarjinalkan, dan dengan terus-menerus mendorong refleksi kritis terhadap fondasi-fondasi pengetahuan kita sendiri, historiografi pendidikan Islam tidak menawarkan "solusi" dalam pengertian yang simplistis. Sebaliknya, ia menawarkan sesuatu yang jauh lebih berharga: kerangka berpikir, sikap mental, dan perangkat analitis yang memungkinkan kita untuk merumuskan solusi-solusi yang lebih cerdas, lebih kontekstual, dan lebih berkelanjutan. Inilah posisi strategis historiografi pendidikan Islam: ia bukanlah tujuan akhir, melainkan prasyarat yang tak tergantikan bagi setiap upaya yang serius untuk membangun masa depan pendidikan Islam yang autentik dan relevan (Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–20; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30; Azra, 2002, hlm. 1–25).

RUANG LINGKUP HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN ISLAM

A. Sejarah Lembaga Pendidikan Islam

Ruang lingkup pertama dan paling elementer dari historiografi pendidikan Islam adalah kajian kritis terhadap bagaimana para sejarawan telah menulis,

menafsirkan, dan merepresentasikan sejarah lembaga-lembaga pendidikan Islam. Lembaga pendidikan—dari *kuttāb* yang sederhana hingga universitas-universitas besar seperti al-Azhar dan al-Qarawiyyīn, dari *ḥalaqah* di masjid-masjid hingga pesantren-pesantren di Asia Tenggara—adalah tulang punggung institusional dari transmisi ilmu dalam peradaban Islam. Namun, dalam perspektif historiografi, lembaga-lembaga ini bukanlah entitas yang hadir begitu saja sebagai fakta keras yang menunggu untuk dideskripsikan. Mereka adalah konstruksi yang dibentuk, dinegosiasikan, dan dipertentangkan melalui narasi-narasi yang ditulis oleh para sejarawan dari berbagai generasi, latar belakang, dan orientasi. Tugas historiografer pendidikan Islam adalah mengkaji bagaimana narasi-narasi ini diproduksi: pertanyaan apa yang diajukan, sumber apa yang digunakan, kerangka teoretis apa yang membimbing interpretasi, dan kepentingan ideologis apa—sadar atau tidak—yang bekerja di baliknya (Makdisi, 1981, hlm. 1–10; Berkey, 1992, hlm. 1–15; Chamberlain, 1994, hlm. 1–20).

Untuk memahami bagaimana sejarah lembaga pendidikan Islam menjadi objek kajian historiografi, kita harus terlebih dahulu menegaskan perbedaan fundamental antara lembaga sebagai realitas historis dan lembaga sebagai konstruksi historiografis. Madrasah Nizamiyah, misalnya, adalah realitas historis: ia didirikan oleh Wazir Nizām al-Mulk pada abad ke-11 M, memiliki struktur organisasi tertentu, didanai melalui wakaf, dan melahirkan jaringan institusi serupa di seluruh dunia Islam. Tetapi "Madrasah Nizamiyah" yang kita kenal dari literatur—sebagai "institusi yang merevolusi pendidikan Islam," atau sebagai "alat politik untuk melawan Syiah," atau sebagai "cikal bakal universitas Barat"—adalah konstruksi historiografis. Ia adalah produk dari proses seleksi, interpretasi, dan narativisasi yang dilakukan oleh para sejarawan yang masing-masing memiliki pertanyaan, kerangka, dan agenda yang berbeda.

Historiografer pendidikan Islam tidak bertanya, "Apa sebenarnya Madrasah Nizamiyah itu?"—itu adalah pertanyaan sejarah. Sebaliknya, ia bertanya: "Bagaimana Ignaz Goldziher, George Makdisi, A. L. Tibawi, dan para sarjana lainnya telah menulis tentang Madrasah Nizamiyah secara berbeda? Mengapa Goldziher melihatnya sebagai simbol kemunduran dan ortodoksi yang kaku, sementara Makdisi melihatnya sebagai institusi yang dinamis dan inovatif? Bagaimana perbedaan konteks intelektual dan ideologis—orientalisme Austria-Hungaria bagi Goldziher, perjuangan melawan bias orientalis di akademi Amerika bagi Makdisi—membentuk narasi mereka? Sumber-sumber apa yang masing-masing gunakan, dan sumber apa yang mereka abaikan?" Dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan ini, historiografer mengungkap bahwa "Madrasah Nizamiyah" yang kita kenal bukanlah sekadar fakta sejarah, melainkan medan pertempuran interpretasi yang terus berlangsung hingga hari ini (Goldziher, 1981; Makdisi, 1981; Tibawi, 1972; El-Rouayheb, 2015).

Historiografi pendidikan Islam mencakup kajian terhadap representasi seluruh spektrum lembaga pendidikan yang telah eksis dalam peradaban Islam. Spektrum ini sangat luas dan beragam, dan masing-masing jenis lembaga telah menjadi subjek narasi-narasi historiografis dengan dinamikanya sendiri.

Pertama, masjid sebagai lembaga pendidikan. Masjid adalah lembaga pendidikan Islam yang paling awal dan paling fundamental. Sejak masa Rasulullah SAW, Masjid Nabawi di Madinah berfungsi ganda sebagai tempat ibadah dan pusat pembelajaran. Narasi tentang masjid sebagai lembaga pendidikan memiliki beberapa lapisan. Ada narasi normatif-idealis yang melukiskan masjid sebagai ruang suci di mana ilmu dan ibadah terintegrasi secara harmonis, sebuah model yang sering kali dijadikan rujukan oleh kaum reformis untuk mengkritik pemisahan modern antara pendidikan agama dan sekuler. Ada pula narasi sosiologis yang lebih kritis yang meneliti bagaimana fungsi pendidikan masjid berubah seiring dengan perkembangan institusi-institusi khusus seperti madrasah. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi ini berubah: dari narasi tentang masjid sebagai "universitas pertama" Islam yang ideal, ke narasi tentang marginalisasi fungsi pendidikan masjid setelah munculnya madrasah, hingga narasi kontemporer tentang revitalisasi masjid sebagai pusat pendidikan komunitas (Shalaby, 1954, hlm. 40–70; Makdisi, 1981, hlm. 10–25; Pedersen, 1929).

Kedua, *kuttāb* dan pendidikan dasar. *Kuttāb*—sekolah dasar untuk belajar membaca, menulis, dan menghafal Al-Qur'an—adalah lembaga yang sangat penting dalam sejarah pendidikan Islam, tetapi narasi historiografis tentangnya sering kali terbatas dan terfragmentasi. Salah satu problem utama yang dihadapi oleh historiografer adalah bahwa sumber-sumber tentang *kuttāb*—terutama untuk periode awal—sangat terbatas. Narasi tentang *kuttāb* sering kali direkonstruksi dari referensi-referensi sekilas dalam kronik, biografi ulama (yang biasanya sudah melewati tahap *kuttāb*), atau karya-karya normatif seperti *Ādāb al-Mu'allimīn* karya Ibn Saḥnūn. Historiografer mengkaji bagaimana keterbatasan sumber ini membentuk—dan membatasi—pengetahuan kita tentang *kuttāb*. Apakah gambaran yang kita miliki tentang *kuttāb* sebagai institusi yang hampir seluruhnya berfokus pada hafalan Al-Qur'an adalah akurat, ataukah ia adalah hasil dari bias sumber-sumber yang tersedia? Seberapa jauh praktik-praktik di *kuttāb* yang sebenarnya beragam di berbagai wilayah dan periode telah direduksi menjadi narasi tunggal yang seragam? Pertanyaan-pertanyaan ini adalah inti dari kajian historiografis tentang *kuttāb* (Ibn Saḥnūn, 1972; Shalaby, 1954, hlm. 20–40; Günther, 2005).

Ketiga, *ḥalaqah* sebagai format pembelajaran. *Ḥalaqah*—lingkaran studi di mana seorang guru duduk dikelilingi oleh para murid—adalah format pembelajaran yang dominan di masjid-masjid dan madrasah-madrasah sepanjang sejarah Islam. Historiografi tentang *ḥalaqah* sangat menarik karena menyangkut

pertanyaan tentang bagaimana praktik pedagogis direpresentasikan. Narasi-narasi modern sering kali membenturkan *ḥalaqah* dengan sistem kelas modern: *ḥalaqah* digambarkan sebagai "tradisional" (otoritatif, pasif, berorientasi hafalan) sementara sistem kelas digambarkan sebagai "modern" (demokratis, aktif, berorientasi pemahaman). Historiografer mengkritisi dikotomi ini dengan menunjukkan bahwa *ḥalaqah* memiliki dinamika internal yang jauh lebih kompleks—termasuk ruang untuk debat (*munāẓarah*), diskusi (*mudhākarah*), dan interaksi personal yang mendalam antara guru dan murid—yang tidak dapat direduksi menjadi stereotip "pasif." Lebih dari itu, historiografer juga meneliti bagaimana *ḥalaqah* telah direpresentasikan secara visual—dalam lukisan, foto, dan film—dan bagaimana representasi-representasi ini membentuk imajinasi publik tentang pendidikan Islam tradisional (Makdisi, 1981, hlm. 120–100; Berkey, 1992, hlm. 40–20; Messick, 1993, hlm. 30–15).

Keempat, madrasah sebagai institusi pendidikan tinggi. Tidak ada lembaga pendidikan Islam yang telah menghasilkan literatur historiografis sebanyak dan sekompleks madrasah. Madrasah telah menjadi pusat perdebatan yang intens di antara para sejarawan, dan perdebatan ini sendiri merupakan objek kajian yang sangat kaya bagi historiografer. Beberapa lapisan perdebatan dapat diidentifikasi. Lapisan pertama adalah perdebatan tentang asal-usul madrasah: apakah ia merupakan perkembangan organik dari institusi-institusi yang sudah ada (masjid, *kuttāb*, *ḥalaqah*), ataukah ia merupakan respons terhadap tantangan-tantangan spesifik—seperti ancaman Syiah Ismailiyah, kebutuhan akan birokrat yang terdidik, atau dinamika internal mazhab-mazhab Sunni? Lapisan kedua adalah perdebatan tentang sifat dan fungsi madrasah: apakah ia terutama merupakan institusi keagamaan untuk transmisi ortodoksi, institusi politik untuk konsolidasi kekuasaan, atau institusi sosial untuk reproduksi elit? Lapisan ketiga adalah perdebatan tentang perbandingan dengan institusi-institusi di luar Islam: apakah madrasah adalah "cikal bakal" universitas Barat, ataukah ia adalah institusi yang secara fundamental berbeda? Historiografer tidak mengambil posisi dalam perdebatan-perdebatan ini, melainkan menganalisis bagaimana perdebatan-perdebatan itu sendiri telah berlangsung: bagaimana perubahan dalam kerangka teoretis, penemuan sumber-sumber baru, dan pergeseran dalam iklim politik telah membentuk arah dan dinamika perdebatan (Makdisi, 1981; Berkey, 1992; Chamberlain, 1994; Huff, 2003).

Kelima, universitas Islam (al-Qarawiyyīn, al-Azhar) dan *jāmi'ah*. Al-Qarawiyyīn di Fez dan al-Azhar di Kairo sering kali diklaim sebagai "universitas tertua di dunia" yang masih beroperasi. Klaim ini sendiri adalah objek kajian historiografis yang menarik. Historiografer meneliti bagaimana klaim ini dikonstruksi dan untuk kepentingan apa ia digunakan—apakah untuk kebanggaan identitas Muslim, untuk strategi pemasaran institusional, atau untuk perdebatan tentang "siapa yang lebih dulu" dalam sejarah peradaban. Lebih dari itu, historiografer

juga mengkaji bagaimana al-Azhar dan al-Qarawiyyīn telah ditulis oleh berbagai sejarawan: dari narasi-narasi yang merayakan keagungan dan ketahanan mereka selama lebih dari seribu tahun, ke narasi-narasi kritis tentang hubungan mereka dengan kekuasaan politik (al-Azhar di bawah negara Mesir modern), hingga narasi-narasi tentang reformasi dan modernisasi yang telah mentransformasi institusi-institusi ini secara fundamental. Setiap narasi ini mengungkapkan sesuatu tentang masa lalu institusi-institusi tersebut, tetapi juga tentang kepentingan dan perspektif para sejarawan yang menulisnya (Eccel, 1984; Dodge, 1961; Berkey, 1992).

Keenam, lembaga-lembaga pendidikan non-formal dan semi-formal. Selain institusi-institusi besar yang telah disebutkan, peradaban Islam juga memiliki berbagai lembaga pendidikan yang lebih kecil, lebih lokal, dan sering kali tidak terdokumentasi dengan baik: *ribāṭ* (benteng pertahanan yang juga berfungsi sebagai pusat pendidikan sufi), *khānqāh* dan *zāwiyah* (tempat tinggal dan pendidikan para sufi), rumah-rumah ulama yang berfungsi sebagai tempat belajar, dan perpustakaan-perpustakaan pribadi. Historiografer mengkaji bagaimana lembaga-lembaga ini telah direpresentasikan—atau, lebih sering, *tidak* direpresentasikan—dalam narasi-narasi sejarah pendidikan Islam arus utama. Mengapa lembaga-lembaga ini cenderung diabaikan, sementara madrasah mendapat perhatian yang begitu besar? Apakah ini karena keterbatasan sumber, atau karena bias dalam definisi tentang apa yang dianggap sebagai "lembaga pendidikan" yang "serius"? Dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan ini, historiografer membuka ruang untuk penelitian-penelitian baru tentang dimensi-dimensi pendidikan Islam yang selama ini terabaikan (Chamberlain, 1994, hlm. 120–80; Berkey, 1992, hlm. 180–160; Ware, 2014).

Tema-Tema Sentral: Dari survei terhadap spektrum lembaga di atas, beberapa tema sentral dapat diidentifikasi yang secara konsisten muncul dalam kajian historiografis tentang lembaga pendidikan Islam.

Pertama, perdebatan tentang asal-usul dan pengaruh. Banyak narasi tentang lembaga pendidikan Islam diorganisasikan di sekitar pertanyaan tentang "dari mana lembaga ini berasal?" dan "apa pengaruhnya terhadap lembaga-lembaga lain?" Historiografer mengkaji bagaimana perdebatan-perdebatan ini dibentuk oleh asumsi-asumsi tentang "keaslian" (*originality*) dan "pengaruh" (*influence*). Dalam perdebatan tentang hubungan antara madrasah dan universitas Barat, misalnya, ada asumsi implisit bahwa "mempengaruhi" lebih baik daripada "dipengaruhi," dan bahwa kehormatan suatu peradaban terletak pada prioritas temporalnya. Historiografer mempertanyakan asumsi-asumsi ini dan mendorong pendekatan yang lebih kompleks—seperti *histoire croisée*—yang melihat hubungan antar-lembaga sebagai proses saling memengaruhi dan transformasi timbal balik, bukan sebagai transmisi satu arah dari "pemberi" ke "penerima" (Makdisi, 1981; Huff, 2003; Werner & Zimmermann, 2006).

Kedua, hubungan antara lembaga, kekuasaan, dan masyarakat. Lembaga pendidikan tidak pernah eksis dalam ruang hampa; mereka selalu teranyam dalam jaringan kekuasaan politik, struktur sosial, dan dinamika ekonomi. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan hubungan ini. Apakah madrasah Nizamiyah digambarkan sebagai alat kekuasaan Saljuk, sebagai benteng ortodoksi Sunni melawan Syiah, atau sebagai ruang otonom bagi para ulama? Apakah pesantren digambarkan sebagai benteng perlawanan terhadap kolonialisme, sebagai institusi yang terisolasi dari perubahan sosial, atau sebagai agen transformasi sosial? Pilihan representasi ini bukanlah semata-mata hasil dari bukti-bukti yang tersedia; ia juga mencerminkan kerangka teoretis dan orientasi ideologis sejarawan. Sejarawan Marxis akan menekankan dimensi ekonomi dan kelas; sejarawan Weberian akan menekankan dimensi birokrasi dan legitimasi; sejarawan poskolonial akan menekankan dimensi resistensi dan hibriditas (Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Hefner, 2009, hlm. 1–30; Azra, 2002, hlm. 1–25).

Ketiga, kontinuitas, perubahan, dan periodisasi. Bagaimana para sejarawan membagi-bagi sejarah lembaga pendidikan Islam ke dalam periode-periode? Apakah mereka menggunakan periodisasi dinasti (Umayyah, Abbasiyah, Utsmani), periodisasi berbasis narasi peradaban ("keemasan," "kemunduran," "kebangkitan"), atau periodisasi berbasis perubahan institusional ("pra-madrasah," "era madrasah," "era modern")? Setiap pilihan periodisasi membawa serta asumsi-asumsi tertentu tentang apa yang dianggap sebagai perubahan signifikan dan apa yang dianggap sebagai kontinuitas. Historiografer mengkritisi periodisasi yang terlalu kaku dan menunjukkan bahwa realitas historis sering kali lebih kompleks: institusi-institusi lama tidak serta-merta hilang ketika institusi-institusi baru muncul; mereka bertahan, beradaptasi, dan berinteraksi dengan yang baru dalam cara-cara yang tidak dapat ditangkap oleh periodisasi yang sederhana (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10; Dallal, 2010, hlm. 1–20).

Signifikansi: Menjadikan sejarah lembaga pendidikan Islam sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat mendalam. *Pertama*, ia menyelamatkan studi tentang lembaga-lembaga ini dari bahaya "institusionalisme naif"—kecenderungan untuk memperlakukan lembaga sebagai entitas yang stabil, koheren, dan tidak bermasalah, yang sejarahnya tinggal "dideskripsikan." Dengan menunjukkan bahwa setiap deskripsi tentang lembaga adalah hasil dari konstruksi historiografis, historiografi mendorong kita untuk lebih kritis dalam membaca literatur yang ada.

Kedua, ia membuka ruang untuk mempertanyakan narasi-narasi dominan yang telah lama dianggap mapan. Narasi tentang "kemunduran" madrasah pasca-abad ke-13, narasi tentang isolasi pesantren dari perubahan sosial, narasi tentang "keunikan" universitas Barat—semua ini telah dikritisi dan direvisi berkat penelitian-penelitian yang peka secara historiografis. Dengan terus

mempertanyakan narasi-narasi yang ada, historiografi mendorong inovasi dalam penelitian dan membuka kemungkinan-kemungkinan baru untuk memahami warisan institusional Islam.

Ketiga, dan yang paling penting, historiografi lembaga pendidikan Islam memberikan landasan yang kokoh bagi upaya-upaya reformasi institusional di masa kini. Dengan memahami bagaimana institusi-institusi pendidikan Islam telah berubah—dan telah ditulis tentang perubahannya—di masa lalu, para pembuat kebijakan dan para pemimpin institusi kontemporer dapat membuat keputusan yang lebih sadar historis, lebih peka terhadap kompleksitas, dan lebih mampu menghindari baik romantisme nostalgik maupun modernisme yang mengabaikan warisan. Inilah sumbangan unik dari perspektif historiografis terhadap studi tentang lembaga-lembaga pendidikan Islam.

B. Sejarah Pemikiran Pendidikan Islam

Ruang lingkup kedua dari historiografi pendidikan Islam adalah kajian kritis terhadap bagaimana para sejarawan telah menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan sejarah pemikiran pendidikan Islam. Jika lembaga pendidikan adalah wadah institusional tempat transmisi ilmu berlangsung, maka pemikiran pendidikan adalah jantung intelektual yang memberi arah, makna, dan justifikasi bagi praktik-praktik yang berlangsung di dalam wadah tersebut. Pemikiran pendidikan Islam mencakup keseluruhan ide, konsep, teori, dan refleksi filosofis yang dihasilkan oleh para pemikir Muslim sepanjang sejarah tentang hakikat ilmu, tujuan pendidikan, metode pembelajaran, kurikulum, peran guru dan murid, serta hubungan antara pendidikan dengan masyarakat, negara, dan peradaban. Namun, dalam perspektif historiografi, pemikiran pendidikan Islam bukanlah sekadar kumpulan ide yang transparan dan menunggu untuk dideskripsikan. Ia adalah konstruksi yang dibentuk, dinegosiasikan, dan dipertentangkan melalui narasi-narasi yang ditulis oleh para sejarawan dari generasi ke generasi. Tugas historiografer pendidikan Islam adalah mengkaji bagaimana narasi-narasi ini diproduksi, direproduksi, dan ditransformasikan: pemikir mana yang dikanonisasi dan mana yang dimarjinalkan, teks mana yang dijadikan rujukan utama dan mana yang diabaikan, serta kerangka interpretatif apa yang membentuk pembacaan terhadap warisan pemikiran pendidikan Islam (Khalidi, 1994, hlm. 1–15; Günther, 2005, hlm. 1–20; Whatmore, 2016, hlm. 1–15).

Untuk memahami bagaimana sejarah pemikiran pendidikan Islam menjadi objek kajian historiografi, kita harus terlebih dahulu menegaskan bahwa "pemikiran pendidikan Islam" yang kita kenal dari literatur bukanlah entitas yang hadir begitu saja secara transparan dari masa lalu. Ia adalah hasil dari proses yang panjang dan kompleks: penulisan teks oleh para pemikir di masa lalu, transmisi teks-teks tersebut melalui rantai-rantai keilmuan, seleksi terhadap teks-teks tertentu sebagai "kanon" sementara yang lain diabaikan, interpretasi

terhadap teks-teks tersebut oleh para pembaca dari generasi ke generasi, dan akhirnya narativisasi oleh para sejarawan modern yang menyusunnya menjadi "sejarah pemikiran pendidikan Islam." Pada setiap tahap dari proses ini, terjadi seleksi, interpretasi, dan konstruksi yang membentuk apa yang kita anggap sebagai "warisan pemikiran pendidikan Islam."

Ambillah contoh al-Ghazālī (w. 1111 M). Tidak diragukan lagi bahwa ia adalah seorang pemikir besar yang memberikan kontribusi sangat signifikan terhadap pemikiran pendidikan Islam melalui karya-karyanya seperti *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, *Ayyuhā al-Walad*, dan *Mīzān al-'Amal*. Tetapi "al-Ghazālī" yang kita kenal sebagai "bapak pendidikan Islam," "sang pembaru spiritual," atau "sang penghancur filsafat"—tergantung pada siapa yang menulis—adalah konstruksi historiografis. Para orientalis abad ke-19 seperti Ignaz Goldziher mengkonstruksi al-Ghazālī sebagai figur yang serangannya terhadap filsafat menyebabkan kemunduran intelektual Islam. Para sufi mengkonstruksinya sebagai pembaru spiritual yang mengintegrasikan tasawuf ke dalam ortodoksi Sunni. Kaum modernis Muslim mengkonstruksinya sebagai pendahulu yang mendukung ijtihad dan pembaruan. Masing-masing konstruksi ini menekankan aspek-aspek tertentu dari pemikiran al-Ghazālī dan mengabaikan aspek-aspek lain, menciptakan "al-Ghazālī" yang berbeda-beda sesuai dengan kebutuhan dan kepentingan masing-masing pembacanya. Historiografer tidak bertanya "Siapakah al-Ghazālī yang sebenarnya?"—pertanyaan yang mengasumsikan adanya esensi yang stabil—melainkan "Bagaimana dan mengapa al-Ghazālī telah dikonstruksi secara berbeda-beda dalam berbagai tradisi historiografis?" (Goldziher, 1981; Moosa, 2005, hlm. 1–30; Griffel, 2009, hlm. 1–20).

Spektrum: Historiografi pemikiran pendidikan Islam mencakup kajian terhadap representasi seluruh spektrum pemikiran yang telah dihasilkan oleh para pemikir Muslim sepanjang sejarah. Spektrum ini sangat luas, mencakup berbagai genre, periode, dan orientasi intelektual.

Pertama, pemikiran pendidikan dalam Al-Qur'an dan Sunnah. Fondasi paling fundamental dari pemikiran pendidikan Islam adalah Al-Qur'an dan Sunnah Nabi Muhammad SAW. Namun, "pemikiran pendidikan Qur'ani" atau "pendidikan dalam perspektif Al-Qur'an" yang kita temukan dalam literatur modern—dengan kategori-kategori seperti "tujuan pendidikan," "kurikulum," "metode pembelajaran," dan "peran guru"—adalah konstruksi yang sangat dipengaruhi oleh kerangka-kerangka modern. Al-Qur'an dan Sunnah tidak berbicara dalam kategori-kategori pedagogis modern; konsep-konsep seperti *tarbiyah*, *ta'līm*, dan *ta'dīb*—yang sering kali dijadikan fondasi bagi "teori pendidikan Islam"—memiliki sejarah semantiknya sendiri yang kompleks. Historiografer mengkaji bagaimana ayat-ayat dan hadis-hadis tertentu telah diseleksi, ditafsirkan, dan disistematisasikan menjadi "filsafat pendidikan Islam" oleh para sarjana modern. Ia juga menelusuri bagaimana pergeseran dalam penafsiran—misalnya, dari

pembacaan sufistik ke pembacaan modernis—telah menghasilkan "pendidikan Islam" yang berbeda-beda (al-Attas, 1980; Nasr, 1996; Günther, 2005).

Kedua, pemikiran para filosof Muslim. Para filosof Muslim seperti al-Kindī (w. 873 M), al-Fārābī (w. 950 M), Ibn Sīnā (w. 1037 M), dan Ibn Rushd (w. 1198 M) memberikan kontribusi yang sangat kaya terhadap pemikiran pendidikan Islam. Namun, representasi historiografis terhadap pemikiran mereka sering kali problematik. Dalam banyak narasi sejarah pemikiran pendidikan Islam, para filosof ini—dengan pengecualian mungkin Ibn Sīnā—sering kali mendapat tempat yang marginal dibandingkan dengan para ulama seperti al-Ghazālī. Historiografer mengkaji mengapa hal ini terjadi. Apakah karena pemikiran pendidikan para filosof dianggap terlalu "Yunani" dan tidak cukup "Islami"? Apakah karena warisan mereka dalam bidang pendidikan dikalahkan oleh reputasi mereka dalam filsafat murni? Ataukah karena narasi tentang "pertarungan antara al-Ghazālī dan para filosof" telah menempatkan para filosof di pihak yang "kalah"? Pertanyaan-pertanyaan ini mengarahkan perhatian pada proses kanonisasi dan marjinalisasi dalam historiografi pemikiran pendidikan Islam (Gutas, 1998, hlm. 1–25; Nasr, 1996; Fakhry, 2002).

Ketiga, tradisi *ādāb al-muʻallimīn* dan etika pendidikan. Salah satu genre paling khas dalam pemikiran pendidikan Islam adalah risalah-risalah tentang etika guru dan murid (*ādāb al-ʻālim wa al-mutaʻallim* atau *ādāb al-muʻallimīn*). Karya-karya seperti *Ādāb al-Muʻallimīn* karya Ibn Saḥnūn (w. 870 M), *al-Jāmiʻ li-Akhlāq al-Rāwī wa Ādāb al-Sāmiʻ* karya al-Khaṭīb al-Baghdādī (w. 1071 M), dan *Taʻlīm al-Mutaʻallim* karya al-Zarnūjī (abad ke13- M) adalah contoh dari genre ini. Historiografer mengkaji bagaimana karya-karya ini telah dibaca dan direpresentasikan. Apakah mereka diperlakukan sebagai sumber informasi tentang praktik-praktik pendidikan yang aktual, atau sebagai preskripsi normatif yang belum tentu mencerminkan realitas? Apakah mereka dirayakan sebagai bukti keunggulan etika pendidikan Islam, atau dikritik karena dianggap terlalu otoritatif dan membelenggu kreativitas? Bagaimana perubahan dalam konteks sosial dan intelektual memengaruhi pembacaan terhadap teks-teks ini? (Ibn Saḥnūn, 1972; al-Zarnūjī, 1947; Günther, 2005).

Keempat, pemikiran pendidikan dalam tradisi tasawuf. Tradisi tasawuf memiliki perspektif yang sangat khas tentang pendidikan, yang menekankan dimensi spiritual, transformasi batin, dan hubungan personal antara guru (*shaykh* atau *murshid*) dan murid (*murīd*). Namun, pemikiran pendidikan sufi sering kali dimarjinalkan dalam narasi-narasi arus utama sejarah pemikiran pendidikan Islam, yang cenderung berfokus pada madrasah dan ilmu-ilmu syariah. Historiografer mengkaji mengapa marginalisasi ini terjadi. Apakah karena epistemologi sufi—yang menekankan *kashf* (penyingkapan intuitif) dan *dhawq* (pengalaman langsung)—dianggap tidak sesuai dengan standar-standar rasionalitas modern? Apakah karena institusi-institusi sufi seperti *ribāṭ* dan *khānqāh* dianggap sebagai

"pendidikan" dalam pengertian yang lebih longgar? Bagaimana para sarjana kontemporer telah berusaha untuk merehabilitasi pemikiran pendidikan sufi dan menunjukkan relevansinya bagi diskursus pendidikan Islam modern? (Nasr, 1996; Chittick, 1992; Ware, 2014).

Kelima, pemikiran pendidikan dalam tradisi pembaruan modern. Abad ke-19 dan ke-20 menyaksikan gelombang pemikiran pembaruan pendidikan Islam yang dipelopori oleh tokoh-tokoh seperti Jamāl al-Dīn al-Afghānī, Muhammad Abduh, Sir Sayyid Ahmad Khan, dan Muhammad Iqbal. Pemikiran mereka sangat dipengaruhi oleh tantangan-tantangan kolonialisme dan modernitas, dan sering kali berfokus pada isu-isu seperti reformasi kurikulum, integrasi ilmu-ilmu modern, dan pendidikan perempuan. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang para pembaru ini telah dikonstruksi. Apakah mereka digambarkan sebagai pahlawan yang menyelamatkan pendidikan Islam dari kemunduran, atau sebagai agen-agen Westernisasi yang mengorbankan autentisitas Islam? Bagaimana konteks politik dan ideologis pada masa para sejarawan menulis memengaruhi penilaian mereka terhadap para pembaru ini? Bagaimana pemikiran para pembaru ini telah digunakan—dan kadang-kadang diselewengkan—untuk melegitimasi agenda-agenda reformasi kontemporer? (Hourani, 1983, hlm. 130–160; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30; Kurzman, 2002).

Tema-Tema Sentral: Dari survei terhadap spektrum pemikiran di atas, beberapa tema sentral dapat diidentifikasi yang secara konsisten muncul dalam kajian historiografis tentang pemikiran pendidikan Islam.

Pertama, kanonisasi dan marjinalisasi. Setiap narasi tentang sejarah pemikiran pendidikan Islam melibatkan proses seleksi: pemikir tertentu diangkat sebagai tokoh kanonik yang wajib dibahas, sementara yang lain diabaikan atau direduksi menjadi catatan kaki. Historiografer mengkaji bagaimana kanon ini terbentuk. Siapa yang memiliki otoritas untuk menentukan siapa yang masuk dan siapa yang tidak? Kriteria apa yang digunakan—originalitas, pengaruh, ortodoksi, relevansi dengan isu-isu kontemporer? Bagaimana kanon berubah dari waktu ke waktu dan dari satu tradisi ke tradisi lain? Mengapa al-Ghazālī dan Ibn Khaldūn hampir selalu hadir dalam setiap narasi sejarah pemikiran pendidikan Islam, sementara tokoh-tokoh seperti al-Jāḥiẓ, Ikhwān al-Ṣafā, atau Nana Asma'u sering kali absen? (Ahmed, 2016, hlm. 1–30; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Boyd & Mack, 1997).

Kedua, anakronisme konseptual. Salah satu problem paling serius dalam historiografi pemikiran pendidikan Islam adalah kecenderungan untuk memproyeksikan kategori-kategori modern ke masa lalu. Ketika para sarjana modern menulis tentang "teori pendidikan al-Ghazālī" atau "filsafat pendidikan Ibn Sīnā," mereka menggunakan kerangka konseptual—"teori," "filsafat pendidikan," "kurikulum," "psikologi belajar"—yang berasal dari tradisi intelektual modern dan mungkin tidak memiliki padanan yang tepat dalam tradisi Islam. Historiografer mengkritisi praktik ini dengan bertanya: sejauh

mana label-label ini membantu kita memahami pemikiran masa lalu, dan sejauh mana ia mendistorsinya? Apakah al-Ghazālī akan mengenali dirinya sebagai seorang "filsuf pendidikan" dalam pengertian modern? Apa yang hilang ketika pemikiran seorang pemikir direduksi menjadi "teori pendidikan" yang terpisah dari keseluruhan sistem metafisik dan teologisnya? (Skinner, 1969, hlm. 3–53; al-Attas, 1980; Whatmore, 2016).

Ketiga, genealogi dan perdebatan tentang pengaruh. Banyak narasi sejarah pemikiran pendidikan Islam disusun dalam bentuk rantai pengaruh: al-Fārābī dipengaruhi oleh Plato dan Aristoteles, al-Ghazālī dipengaruhi oleh al-Fārābī tetapi kemudian mengkritiknya, Ibn Taimiyyah mengkritik al-Ghazālī, Muhammad Abduh dipengaruhi oleh Ibn Taimiyyah, dan seterusnya. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi pengaruh ini dikonstruksi. Bukti apa yang digunakan untuk menetapkan "pengaruh"? Apakah kemiripan ide cukup, atau diperlukan bukti transmisi yang lebih konkret? Apakah narasi pengaruh ini cenderung menyederhanakan interaksi yang lebih kompleks dan timbal balik? Dan bagaimana narasi pengaruh sering kali digunakan untuk mendukung atau menolak legitimasi pemikiran tertentu—misalnya, dengan menunjukkan bahwa suatu ide memiliki akar-akar yang "autentik" dalam tradisi Islam, atau sebaliknya, bahwa ia adalah "impor" dari luar? (Makdisi, 1990; Gutas, 1998; Griffel, 2009).

Keempat, konteks polemik dan dimensi argumentatif. Para pemikir pendidikan Islam tidak menulis dalam ruang hampa intelektual; mereka menulis sebagai bagian dari perdebatan-perdebatan yang sedang berlangsung. Namun, narasi-narasi sejarah pemikiran sering kali mengabaikan dimensi polemik ini dan menyajikan pemikiran sebagai sistem yang koheren dan tertutup. Historiografer, dengan menggunakan pendekatan kontekstualis yang dipelopori oleh Quentin Skinner, berusaha untuk mengembalikan teks-teks ke dalam konteks argumentatifnya. Membaca *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* tanpa menyadari bahwa ia adalah serangan terhadap dominasi fiqh formalistik dan filsafat rasionalistik pada zamannya, atau membaca *Muqaddimah* Ibn Khaldūn tanpa memahami kritiknya terhadap para sejarawan sebelumnya, akan menghasilkan pemahaman yang timpang. Historiografer mengkritisi narasi-narasi yang gagal melakukan kontekstualisasi semacam ini (Skinner, 1969, hlm. 50–40; LaCapra, 1983, hlm. 30–23; Griffel, 2009).

Signifikansi: Menjadikan sejarah pemikiran pendidikan Islam sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat mendalam. *Pertama*, ia menyelamatkan studi ini dari kecenderungan untuk memperlakukan "pemikiran pendidikan Islam" sebagai entitas yang stabil, monolitik, dan tidak bermasalah. Dengan menunjukkan bahwa setiap narasi tentang pemikiran ini adalah hasil dari konstruksi, seleksi, dan interpretasi, historiografi mendorong kita untuk lebih kritis dalam membaca literatur yang ada.

Kedua, ia membuka ruang untuk memulihkan suara-suara yang telah dimarjinalkan oleh narasi-narasi dominan. Para pemikir perempuan, para pendidik dari wilayah-wilayah pinggiran, para pembaru yang gagal dan dilupakan—semuanya memiliki tempat dalam sejarah pemikiran pendidikan Islam, dan historiografi membantu untuk menemukan kembali dan memberikan apresiasi yang layak kepada mereka.

Ketiga, dan yang paling penting, historiografi pemikiran pendidikan Islam membekali kita dengan sikap kritis yang sangat diperlukan dalam perdebatan-perdebatan kontemporer. Ketika hari ini kita berdebat tentang "Islamisasi ilmu," "integrasi kurikulum," atau "pendidikan karakter berbasis Islam," kita melakukannya dengan kesadaran bahwa perdebatan-perdebatan ini memiliki genealogi yang panjang dan kompleks, bahwa klaim-klaim tentang "tradisi" sering kali merupakan konstruksi yang selektif, dan bahwa pemikiran para pendahulu kita tidak boleh direduksi menjadi slogan-slogan atau dijadikan alat legitimasi tanpa pemahaman yang mendalam tentang konteks dan kompleksitas mereka. Inilah sumbangan unik dari perspektif historiografis terhadap studi tentang pemikiran pendidikan Islam.

C. Sejarah Kurikulum

Ruang lingkup ketiga dari historiografi pendidikan Islam adalah kajian kritis terhadap bagaimana para sejarawan telah menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan sejarah kurikulum pendidikan Islam. Jika lembaga pendidikan adalah wadah dan pemikiran pendidikan adalah jiwa, maka kurikulum adalah substansi yang mengalir di dalamnya. Kurikulum—yang secara luas dipahami sebagai keseluruhan pengalaman belajar yang direncanakan, diorganisasikan, dan ditawarkan oleh suatu institusi pendidikan—adalah jawaban operasional terhadap pertanyaan fundamental setiap peradaban: "Apa yang harus diajarkan dan dipelajari?" (Goodson, 1994, hlm. 1–10; Kliebard, 2004, hlm. 1–15). Dalam peradaban Islam, pertanyaan ini telah dijawab dengan cara yang sangat beragam sepanjang sejarah, menghasilkan spektrum kurikulum yang mencerminkan perubahan-perubahan dalam epistemologi, struktur sosial, orientasi keagamaan, dan tantangan-tantangan zaman.

Namun, dalam perspektif historiografi, "sejarah kurikulum pendidikan Islam" yang kita baca dalam literatur bukanlah cermin transparan dari apa yang benar-benar diajarkan di masa lalu. Ia adalah konstruksi yang dibentuk oleh pilihan-pilihan metodologis, asumsi-asumsi teoretis, dan kepentingan-kepentingan ideologis para sejarawan yang menulisnya. Historiografer pendidikan Islam tidak bertanya "Apa kurikulum yang diajarkan di madrasah-madrasah Nizamiyah?"—itu adalah pertanyaan sejarah pendidikan. Sebaliknya, ia bertanya: "Bagaimana para sejarawan telah merekonstruksi kurikulum madrasah Nizamiyah? Sumber-sumber apa yang mereka gunakan—dokumen-dokumen wakaf, risalah-risalah

normatif, catatan-catatan pribadi, atau kombinasi dari semuanya? Mengapa mereka menekankan aspek-aspek tertentu dari kurikulum (misalnya, dominasi fiqh dan teologi) sambil mengabaikan aspek-aspek lain (misalnya, pengajaran logika dan astronomi)? Bagaimana narasi-narasi tentang kurikulum ini berubah seiring dengan pergeseran dalam kerangka teoretis dan iklim intelektual?" (Makdisi, 1981, hlm. 75–95; Berkey, 1992, hlm. 40–60; El-Rouayheb, 2010, hlm. 1–15).

Untuk memahami secara mendalam bagaimana sejarah kurikulum menjadi objek kajian historiografi, kita perlu menyadari bahwa "kurikulum" itu sendiri—sebagai sebuah konsep analitis—memiliki sejarahnya sendiri. Ketika para sejarawan modern berbicara tentang "kurikulum madrasah" atau "kurikulum pesantren," mereka menggunakan sebuah kategori yang berasal dari tradisi pendidikan modern, yang mungkin tidak memiliki padanan yang persis dalam tradisi Islam pra-modern. Para ulama klasik tidak berbicara tentang "kurikulum" dalam pengertian modern sebagai seperangkat mata pelajaran yang terstruktur, tersekuensikan, dan terstandarisasi. Mereka berbicara tentang *al-'ulūm al-muta'ārafah* (ilmu-ilmu yang dikenal), *manāhij al-ta'līm* (metode-metode pengajaran), atau *kutub muqarrarah* (kitab-kitab yang ditetapkan). Historiografer mengkritisi narasi-narasi yang secara tidak kritis memproyeksikan kategori modern "kurikulum" ke masa lalu, dan mendorong pendekatan yang lebih peka terhadap kosakata dan kerangka konseptual para aktor sejarah itu sendiri (Messick, 1993, hlm. 50–30; Starrett, 1998, hlm. 20–1).

Lebih dari itu, setiap rekonstruksi terhadap kurikulum masa lalu selalu menghadapi problem sumber yang serius. Sumber-sumber normatif—seperti risalah-risalah tentang klasifikasi ilmu (*taṣnīf al-'ulūm*), kitab-kitab *ādāb al-mu'allimīn*, atau dokumen-dokumen wakaf yang mensyaratkan pengajaran kitab-kitab tertentu—cenderung menggambarkan kurikulum ideal, yaitu apa yang *seharusnya* diajarkan menurut para penulisnya. Tetapi ada kesenjangan yang sering kali signifikan antara kurikulum ideal dan kurikulum yang benar-benar diajarkan dan dialami di ruang-ruang belajar. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan menghadapi problem kesenjangan ini. Apakah mereka secara kritis membedakan antara sumber-sumber normatif dan sumber-sumber yang mendekati praktik aktual? Apakah mereka menggunakan sumber-sumber alternatif—seperti catatan-catatan *ijāzah* yang mendaftar kitab-kitab yang benar-benar dipelajari oleh seorang murid, marginalia dalam manuskrip yang menunjukkan bagaimana teks-teks dibaca, atau catatan-catatan perjalanan (*riḥlah*) yang menggambarkan pengalaman belajar di berbagai institusi? Ataukah mereka mengandalkan secara berlebihan pada sumber-sumber normatif dan dengan demikian menghasilkan gambaran yang terlalu rapi dan ideal tentang kurikulum pendidikan Islam? (Chamberlain, 1994, hlm. 80–120; Messick, 1993, hlm. 15–30; Hirschler, 2012, hlm. 1–20).

Spektrum Narasi: Historiografi kurikulum pendidikan Islam mencakup kajian terhadap bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan evolusi kurikulum sepanjang sejarah peradaban Islam. Beberapa narasi besar yang telah mendominasi—dan kini sedang didekonstruksi—dapat diidentifikasi.

Pertama, narasi tentang integrasi dan diferensiasi ilmu. Salah satu narasi paling berpengaruh dalam historiografi kurikulum pendidikan Islam adalah narasi tentang pergerakan dari integrasi ilmu-ilmu naqliyah (agama) dan aqliyah (rasional) pada masa klasik, menuju pemisahan dan spesialisasi yang semakin tajam pada masa pasca-klasik. Menurut narasi ini, kurikulum pendidikan Islam pada masa Abbasiyah awal—sebagaimana tercermin dalam karya-karya al-Fārābī, Ikhwān al-Ṣafā, dan para filosof—bersifat holistik dan ensiklopedis, mencakup baik ilmu-ilmu agama maupun ilmu-ilmu rasional seperti logika, matematika, astronomi, dan kedokteran. Namun, setelah abad ke-13, kurikulum madrasah semakin menyempit, berfokus hampir secara eksklusif pada fiqh, teologi, dan ilmu-ilmu bahasa Arab, sementara ilmu-ilmu rasional semakin dimarjinalkan.

Historiografer mengkritisi narasi ini dengan menunjukkan bahwa ia sering kali terlalu menyederhanakan realitas historis yang jauh lebih kompleks. Penelitian-penelitian terbaru—seperti yang dilakukan oleh Khaled El-Rouayheb (2010, 2015) tentang tradisi logika dan filsafat di dunia Islam pasca-klasik, atau oleh Sonja Brentjes (2008) tentang patronase terhadap ilmu-ilmu eksakta di istana-istana pasca-Mongol—menunjukkan bahwa ilmu-ilmu rasional tidak pernah sepenuhnya hilang dari kurikulum pendidikan Islam. Mereka terus dipelajari dan dikembangkan, meskipun mungkin tidak lagi di madrasah-madrasah arus utama, melainkan di observatorium-observatorium, istana-istana, dan lingkaran-lingkaran studi informal. Historiografer bertanya: mengapa narasi "penyempitan" ini begitu dominan? Apakah karena para sejarawan terlalu berfokus pada institusi madrasah dan mengabaikan arena-arena pembelajaran lainnya? Apakah karena mereka mengasumsikan bahwa apa yang tidak terdokumentasi dalam sumber-sumber resmi tidak eksis? (El-Rouayheb, 2010, hlm. 1–20; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Brentjes, 2008, hlm. 403–436).

Kedua, narasi tentang kanonisasi kitab dan standardisasi kurikulum. Proses di mana kitab-kitab tertentu menjadi "kanonik"—yaitu, dianggap sebagai rujukan standar yang harus dipelajari oleh setiap murid dalam suatu disiplin—adalah tema penting dalam historiografi kurikulum pendidikan Islam. Bagaimana *Alfiyyah Ibn Mālik* menjadi kitab standar untuk ilmu Nahwu? Bagaimana *Mukhtaṣar Khalīl* menjadi rujukan utama dalam mazhab Maliki? Bagaimana *Syarḥ al-'Aqā'id al-Nasafiyyah* karya al-Taftāzānī menjadi teks standar untuk teologi? Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menjelaskan proses kanonisasi ini. Apakah mereka menekankan faktor-faktor intrinsik—keunggulan ilmiah, kejelasan penyajian, atau sistematisasi—atau faktor-faktor ekstrinsik—dukungan dari otoritas politik, jaringan patronase, atau dinamika persaingan

antar-mazhab? Apakah mereka melihat kanonisasi sebagai proses yang organik dan alamiah, atau sebagai hasil dari kontestasi dan negosiasi kekuasaan? (Messick, 1993, hlm. 50–30; Ahmed, 2016, hlm. 30–1; Makdisi, 1981, hlm. 120–100).

Ketiga, narasi tentang reformasi dan modernisasi kurikulum. Mulai abad ke-19, di bawah tekanan kolonialisme dan pengaruh modernitas, kurikulum pendidikan Islam di banyak wilayah mengalami transformasi yang sangat mendasar. Madrasah-madrasah mulai memasukkan mata pelajaran-mata pelajaran "modern" seperti sains, matematika, geografi, dan bahasa-bahasa asing ke dalam kurikulum mereka. Sekolah-sekolah Islam model baru didirikan dengan kurikulum hibrida yang menggabungkan ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu modern. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang reformasi kurikulum ini telah ditulis. Apakah mereka diceritakan sebagai kisah sukses modernisasi, di mana kurikulum yang "ketinggalan zaman" diperbaharui untuk memenuhi tuntutan-tuntutan zaman? Atau sebagai kisah kehilangan, di mana integritas dan autentisitas kurikulum tradisional dikorbankan demi imitasi terhadap model-model Barat? Atau sebagai kisah negosiasi dan hibridisasi yang kompleks, di mana para aktor Muslim secara selektif mengadopsi, mengadaptasi, dan mentransformasi elemen-elemen dari tradisi mereka sendiri dan dari luar? Bagaimana narasi-narasi ini dipengaruhi oleh orientasi ideologis para sejarawan—apakah mereka modernis, tradisionalis, atau poskolonial? (Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30; Steenbrink, 1986, hlm. 1–30; Starrett, 1998, hlm. 1–25).

Keempat, narasi tentang kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*). Dipengaruhi oleh teori-teori kritis dalam sosiologi pendidikan, para sejarawan kontemporer semakin memperhatikan dimensi-dimensi kurikulum yang tidak tertulis secara eksplisit tetapi sangat berpengaruh dalam membentuk pengalaman belajar: nilai-nilai, norma-norma, dan asumsi-asumsi yang ditransmisikan secara implisit melalui struktur institusi, hierarki sosial, dan praktik-praktik sehari-hari. Dalam konteks pendidikan Islam, kurikulum tersembunyi dapat mencakup hal-hal seperti internalisasi hierarki antara guru dan murid, pembentukan identitas mazhab, normalisasi otoritas teks-teks klasik, dan reproduksi peran-peran gender. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah memperhatikan atau mengabaikan dimensi-dimensi ini. Apakah narasi-narasi sejarah kurikulum terlalu berfokus pada konten eksplisit (daftar kitab, daftar mata pelajaran) dan mengabaikan proses-proses implisit yang sama pentingnya? Bagaimana sumber-sumber yang tersedia membatasi atau memungkinkan analisis terhadap kurikulum tersembunyi? (Apple, 2004, hlm. 50–80; Eickelman, 1985, hlm. 50–75; Starrett, 1998, hlm. 20–50).

Tema-Tema Sentral: Beberapa tema sentral yang secara konsisten muncul dalam kajian historiografis tentang kurikulum pendidikan Islam dapat diidentifikasi.

Pertama, selektivitas dan eksklusi. Setiap narasi tentang sejarah kurikulum melibatkan seleksi: mata pelajaran, kitab, atau tokoh tertentu ditampilkan sebagai representasi dari kurikulum suatu periode, sementara yang lain diabaikan. Historiografer mengkaji prinsip-prinsip seleksi ini. Apakah para sejarawan cenderung berfokus pada kitab-kitab yang masih bertahan dalam bentuk cetak dan tersedia secara luas, sementara mengabaikan kitab-kitab yang hanya tersisa dalam manuskrip yang sulit diakses? Apakah mereka cenderung menekankan disiplin-disiplin yang dianggap "serius" (fiqh, teologi) sementara meremehkan disiplin-disiplin yang dianggap "marginal" (astrologi, sihir, sastra)? Bagaimana bias-bias seleksi ini membentuk pemahaman kita tentang apa yang "benar-benar" diajarkan dalam pendidikan Islam? (Goodson, 1994, hlm. 100–120; Apple, 2004, hlm. 1–30).

Kedua, periodisasi dan narasi perubahan. Bagaimana para sejarawan membagi-bagi sejarah kurikulum ke dalam periode-periode? Apakah mereka menggunakan skema "integrasi—diferensiasi—reintegrasi"? Atau skema "keemasan—kemunduran—kebangkitan"? Historiografer mengkritisi periodisasi-periodisasi ini dengan menunjukkan bahwa mereka sering kali merefleksikan asumsi-asumsi teleologis dan normatif. Narasi "kemunduran" kurikulum pasca-abad ke-13, misalnya, mengasumsikan bahwa kurikulum *seharusnya* bersifat ensiklopedis dan integratif, dan bahwa penyempitan fokus adalah tanda kemunduran. Tetapi dari perspektif para aktor sejarah sendiri, spesialisasi dan fokus pada ilmu-ilmu syariah mungkin dilihat sebagai kemajuan, bukan kemunduran. Historiografer mendorong pendekatan yang lebih simetris, yang berusaha memahami perubahan kurikulum dalam kerangka nilai-nilai dan tujuan-tujuan para aktornya sendiri, bukan dalam kerangka standar-standar modern (El-Rouayheb, 2015, hlm. 10–1; Dallal, 2010, hlm. 20–1).

Ketiga, relasi antara kurikulum, kekuasaan, dan identitas. Kurikulum selalu terkait dengan pertanyaan-pertanyaan tentang kekuasaan: siapa yang memutuskan apa yang diajarkan? Kepentingan siapa yang dilayani oleh keputusan itu? Bagaimana kurikulum digunakan untuk membentuk identitas—keagamaan, mazhab, etnis, nasional—para murid? Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah memperhatikan dimensi-dimensi kekuasaan ini. Apakah mereka melihat kurikulum sebagai produk dari konsensus komunitas keilmuan, atau sebagai arena kontestasi antara berbagai kelompok kepentingan? Apakah mereka menganalisis peran negara, ulama, dan patron dalam membentuk kurikulum? Bagaimana narasi tentang kurikulum sering kali digunakan untuk melegitimasi atau menantang tatanan-tatanan kekuasaan tertentu? (Apple, 2004, hlm. 50–100; Hefner, 2009, hlm. 1–30; Starrett, 1998, hlm. 1–20).

Signifikansi: Menjadikan sejarah kurikulum sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat besar bagi studi pendidikan Islam kontemporer. *Pertama*, ia membekali kita dengan sikap kritis terhadap narasi-narasi yang

telah mapan. Ketika kita mendengar klaim bahwa "kurikulum madrasah hanya mengajarkan hafalan" atau bahwa "pendidikan Islam dulu mengintegrasikan semua ilmu," kita tidak menerimanya begitu saja, melainkan mempertanyakan dari mana narasi ini berasal, bukti apa yang mendukungnya, dan kepentingan apa yang dilayaninya.

Kedua, ia membuka ruang untuk memahami keragaman dan kompleksitas pengalaman kurikuler dalam peradaban Islam. Tidak ada satu "kurikulum Islam" yang tunggal dan seragam di semua tempat dan waktu; yang ada adalah pluralitas kurikulum yang mencerminkan keragaman konteks, tradisi, dan kebutuhan. Pemahaman ini sangat penting untuk menghindari baik romantisasi ("kurikulum Islam adalah yang terbaik") maupun delegitimasi ("kurikulum Islam adalah yang terbelakang") yang sering kali mendominasi perdebatan-perdebatan tentang reformasi kurikulum.

Ketiga, dan yang paling penting, historiografi kurikulum memberikan fondasi yang kokoh bagi upaya-upaya reformasi kurikulum di masa kini. Dengan memahami bagaimana kurikulum telah berubah di masa lalu—mekanisme apa yang mendorong perubahan, resistensi apa yang menghadangnya, dan konsekuensi-konsekuensi apa yang dihasilkannya—para pembuat kebijakan dan para pendidik dapat merancang reformasi yang lebih realistis, lebih kontekstual, dan lebih mampu menghindari kesalahan-kesalahan masa lalu. Historiografi tidak memberikan resep siap pakai, tetapi ia memberikan sesuatu yang jauh lebih berharga: pemahaman yang mendalam tentang kompleksitas perubahan kurikuler, yang tanpanya setiap upaya reformasi akan berjalan dalam kegelapan.

D. Sejarah Tokoh Pendidikan Islam

Ruang lingkup keempat dari historiografi pendidikan Islam adalah kajian kritis terhadap bagaimana para sejarawan telah menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan tokoh-tokoh pendidikan Islam. Jika lembaga adalah wadah, pemikiran adalah substansi, dan kurikulum adalah organisasi pengetahuan, maka tokoh pendidikan adalah agen-agen manusiawi yang menghidupkan seluruh sistem tersebut. Merekalah yang mendirikan institusi, merumuskan pemikiran, menyusun kurikulum, mengajar di ruang-ruang belajar, dan melalui tindakan serta gagasan mereka, membentuk lanskap pendidikan Islam sebagaimana yang kita kenal. Namun, dalam perspektif historiografi, tokoh pendidikan bukanlah entitas yang transparan, seolah-olah kehidupan dan kontribusi mereka dapat diakses secara langsung dan direpresentasikan secara definitif. Setiap tokoh adalah konstruksi historiografis: ia hadir kepada kita melalui narasi-narasi yang ditulis oleh para sejarawan, masing-masing dengan seleksi, interpretasi, dan agenda tertentu. Tugas historiografer pendidikan Islam adalah mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang tokoh-tokoh ini diproduksi, direproduksi, dan dipertentangkan—mengapa tokoh tertentu diangkat sebagai "pahlawan"

sementara yang lain dilupakan, bagaimana citra seorang tokoh berubah dari satu generasi ke generasi berikutnya, dan kepentingan-kepentingan ideologis apa yang bekerja di balik konstruksi-konstruksi tersebut (Cunningham, 1989, hlm. 368–375; McCulloch, 2003, hlm. 295–302; Popkewitz, 1997, hlm. 135–145).

Untuk memahami bagaimana sejarah tokoh pendidikan Islam menjadi objek kajian historiografi, kita harus terlebih dahulu menegaskan bahwa "tokoh pendidikan" yang kita kenal dari literatur bukanlah sekadar individu historis yang pernah hidup dan berkarya. Mereka adalah situs memori (*lieux de mémoire*), meminjam istilah Pierre Nora—lokus di mana ingatan kolektif, identitas kelompok, dan agenda-agenda kontemporer bertemu dan saling bernegosiasi. Setiap generasi menulis ulang biografi tokoh-tokohnya sesuai dengan kebutuhan, kecemasan, dan aspirasinya sendiri. Al-Ghazālī, Ibn Khaldūn, Ibn Sīnā, Muhammad Abduh, K.H. Hasyim Asy'ari, dan tokoh-tokoh lainnya tidak hanya hidup di masa lalu mereka; mereka "dihidupkan kembali" secara terus-menerus melalui tulisan-tulisan para sejarawan, masing-masing dengan versi yang berbeda tentang siapa mereka, apa yang mereka perjuangkan, dan mengapa mereka relevan bagi masa kini (Nora, 1989, hlm. 7–22; Tsuchiya, 1987, hlm. 1–20).

Ambillah contoh Ibn Khaldūn (1332–1406 M). Tidak diragukan lagi bahwa ia adalah seorang pemikir besar yang memberikan kontribusi monumental terhadap pemikiran pendidikan Islam melalui analisisnya tentang pembelajaran, pengajaran, dan dinamika peradaban dalam *Muqaddimah*. Tetapi "Ibn Khaldūn" yang kita kenal dari literatur adalah konstruksi yang telah mengalami transformasi berkali-kali. Pada abad ke-19, para orientalis "menemukan kembali" Ibn Khaldūn dan mengkonstruksinya sebagai "satu-satunya pemikir orisinal dalam Islam," seorang sosiolog dan sejarawan modern yang muncul secara ajaib di tengah peradaban yang dianggap "mundur." Konstruksi ini, meskipun dimaksudkan sebagai pujian, mengandung asumsi-asumsi orientalisme yang problematik: ia mengimplikasikan bahwa pemikiran orisinal adalah anomali dalam Islam, dan bahwa Ibn Khaldūn "lebih Barat daripada Islam." Para sarjana Muslim pada abad ke-20 merespons dengan mengkonstruksi Ibn Khaldūn sebagai bukti keunggulan intelektual Islam—seorang Muslim yang orisinalitasnya diakui bahkan oleh Barat. Kedua konstruksi ini menggunakan Ibn Khaldūn untuk agenda-agenda yang berbeda, tetapi keduanya sama-sama selektif dalam membaca karyanya, menekankan aspek-aspek tertentu (teori *'aṣabiyyah*, metode kritis) dan mengabaikan aspek-aspek lain (dimensi teologis, keterkaitannya dengan tradisi keilmuan Islam). Historiografer tidak bertanya "Siapakah Ibn Khaldūn yang sebenarnya?" melainkan "Bagaimana dan mengapa Ibn Khaldūn telah dikonstruksi secara berbeda-beda, dan apa yang diungkapkan oleh konstruksi-konstruksi ini tentang para sejarawan yang membuatnya?" (Mahdi, 1964, hlm. 1–20; Al-Azmeh, 1982, hlm. 1–15; Fromherz, 2010, hlm. 1–20).

Spektrum Tokoh: Historiografi tokoh pendidikan Islam mencakup kajian terhadap representasi seluruh spektrum tokoh yang telah membentuk tradisi pendidikan Islam. Beberapa kelompok utama dapat diidentifikasi.

Pertama, **para pendidik generasi awal Islam**. Tokoh-tokoh seperti Rasulullah Muhammad SAW sebagai pendidik agung, para sahabat yang mengajarkan Al-Qur'an dan Sunnah—seperti 'Ā'isyah binti Abī Bakr, 'Abd Allāh ibn Mas'ūd, 'Abd Allāh ibn 'Abbās, dan Abū al-Dardā'—serta para tabi'in yang mewarisi dan menyebarkan ilmu ke berbagai wilayah. Narasi tentang tokoh-tokoh ini memiliki dimensi teologis dan normatif yang sangat kuat. Dalam tradisi Islam, kehidupan dan metode pengajaran mereka tidak hanya diceritakan sebagai fakta sejarah, tetapi juga sebagai teladan (*uswah*) yang harus ditiru. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang tokoh-tokoh ini telah ditulis dalam berbagai genre—*sīrah*, *ṭabaqāt*, *manāqib*—dan bagaimana genre-genre ini, dengan konvensi-konvensinya yang khas, membentuk cara tokoh-tokoh tersebut direpresentasikan. Apakah narasi-narasi ini cenderung hagiografis, menekankan keutamaan dan mukjizat, ataukah ada juga ruang untuk penggambaran yang lebih manusiawi dan kompleks? Bagaimana para sejarawan modern telah menggunakan sumber-sumber klasik ini, dan bagaimana mereka menegosiasikan tegangan antara penghormatan terhadap tradisi dan tuntutan metodologi kritis? (Shalaby, 1954, hlm. 40–70; Abbott, 1942; Cooperson, 2000).

Kedua, para pemikir dan teoretikus pendidikan klasik. Tokoh-tokoh seperti Ibn Saḥnūn, al-Qābisī, al-Jāḥiẓ, al-Fārābī, Ikhwān al-Ṣafā, Ibn Sīnā, al-Ghazālī, Ibn Miskawayh, al-Zarnūjī, Ibn Taimiyyah, dan tentu saja Ibn Khaldūn, adalah subjek dari literatur historiografis yang sangat luas. Masing-masing tokoh ini telah menjadi medan pertempuran interpretasi. Al-Ghazālī, sebagaimana telah disinggung, telah dikonstruksi secara berbeda oleh orientalis (sebagai "penghancur filsafat"), oleh para sufi (sebagai pembaru spiritual), oleh kaum modernis (sebagai pendukung ijtihad), dan oleh kaum tradisionalis (sebagai pembela ortodoksi). Ibn Sīnā telah dikonstruksi sebagai filosof, sebagai mistikus, sebagai ilmuwan universal, dan—dalam konteks pendidikan—sebagai pelopor psikologi perkembangan dan pendidikan anak. Al-Zarnūjī, penulis *Ta'līm al-Muta'allim*, telah menjadi ikon yang kontroversial: bagi para pendukungnya, ia adalah perumus etika belajar yang mendalam; bagi para pengkritiknya, ia adalah simbol dari pedagogi otoritatif dan pasif yang menghambat kreativitas. Historiografer memetakan bagaimana konstruksi-konstruksi ini terbentuk, berinteraksi, dan berubah sepanjang waktu (Günther, 2005; Moosa, 2005; Griffel, 2009; Makdisi, 1990).

Ketiga, para pembaru dan modernis. Abad ke-19 dan ke-20 menyaksikan kemunculan tokoh-tokoh pembaru pendidikan Islam di berbagai belahan dunia Muslim: Jamāl al-Dīn al-Afghānī, Muhammad Abduh, dan Rashīd Riḍā di Mesir; Sir Sayyid Ahmad Khan dan Muhammad Iqbal di India; K.H. Ahmad Dahlan dan K.H.

Hasyim Asy'ari di Indonesia; serta banyak lainnya. Narasi tentang para pembaru ini sangat dipengaruhi oleh dinamika politik dan ideologis kontemporer. Di Indonesia, misalnya, Ahmad Dahlan dan Hasyim Asy'ari sering kali dinarasikan dalam kerangka dikotomi "modernis vs. tradisionalis," yang mencerminkan perdebatan-perdebatan dalam masyarakat Indonesia abad ke20-. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi ini telah dikonstruksi dan direproduksi, dan bagaimana mereka telah membentuk identitas organisasi-organisasi seperti Muhammadiyah dan Nahdlatul Ulama. Ia juga mengkaji bagaimana tokoh-tokoh pembaru ini telah digunakan secara retoris dalam perdebatan-perdebatan kontemporer tentang reformasi pendidikan Islam—sering kali dengan mengabaikan kompleksitas pemikiran mereka yang sesungguhnya (Hourani, 1983; Dhofier, 1999; Hefner, 2009; Asy'ari, 1994).

Keempat, para pendidik perempuan dan tokoh yang terlupakan. Salah satu kontribusi paling penting dari historiografi kontemporer—khususnya yang dipengaruhi oleh perspektif feminis dan sejarah dari bawah—adalah upaya untuk menemukan kembali dan merehabilitasi tokoh-tokoh yang telah dimarjinalkan atau dilupakan oleh narasi-narasi arus utama. Dalam sejarah pendidikan Islam, ini termasuk para perempuan yang berperan sebagai guru, perawi hadis, atau pendiri institusi pendidikan. 'Ā'isyah binti Abī Bakr adalah contoh paling terkenal: ia adalah salah satu perawi hadis paling produktif dan pendidik bagi banyak sahabat dan tabi'in terkemuka. Tetapi ada banyak lainnya yang kurang dikenal: Nana Asma'u (1793–1864) di Afrika Barat, yang mengorganisasi jaringan pendidikan untuk perempuan melalui gerakan *Yan Taru*; Umm Hani' (w. 1466 M), seorang sarjana Mesir yang mengajar di Masjidil Haram; atau Rahmah el-Yunusiyah (1900–1969) di Indonesia, pendiri Diniyyah Putri, sekolah Islam modern pertama untuk perempuan di Sumatera. Historiografer mengkaji mengapa tokoh-tokoh ini cenderung diabaikan dalam narasi-narasi sejarah pendidikan Islam arus utama. Apakah karena bias gender yang sistemik? Apakah karena keterbatasan sumber? Apakah karena kriteria tentang apa yang dianggap sebagai "tokoh penting" telah didefinisikan dengan cara yang secara implisit mengeksklusi pengalaman dan kontribusi perempuan? (Boyd & Mack, 1997; Ahmed, 1992; Scott, 1988; Burhanuddin, 2002).

Tema-Tema Sentral: Dari survei terhadap spektrum tokoh di atas, beberapa tema sentral yang secara konsisten muncul dalam kajian historiografis dapat diidentifikasi.

Pertama, hagiografi versus biografi kritis. Salah satu tegangan paling fundamental dalam penulisan tentang tokoh-tokoh pendidikan Islam adalah tegangan antara hagiografi—narasi yang bertujuan untuk merayakan, mengagungkan, dan menampilkan tokoh sebagai teladan yang sempurna—dan biografi kritis—narasi yang berusaha untuk memahami tokoh dalam konteks historisnya, dengan semua kompleksitas, kontradiksi, dan keterbatasan

manusianya. Historiografer mengkaji bagaimana tegangan ini dimanifestasikan dalam berbagai tradisi penulisan. Tradisi *manāqib* dan *ṭabaqāt* dalam Islam klasik, misalnya, sering kali memiliki dimensi hagiografis yang kuat, karena tujuan utamanya adalah untuk menunjukkan keutamaan para ulama dan mempertahankan otoritas mereka. Di sisi lain, pendekatan kritis modern, yang dipengaruhi oleh metodologi sejarah Barat, cenderung menekankan konteks, kompleksitas, dan ambiguitas. Historiografer tidak memihak salah satu pendekatan, tetapi menganalisis bagaimana masing-masing pendekatan membentuk representasi tokoh dan apa yang diungkapkan oleh pilihan pendekatan tersebut tentang tujuan dan audiens penulisnya (Cooperson, 2000; Mojaddedi, 2001; Metcalf, 1984).

Kedua, personalisasi versus kontekstualisasi. Kecenderungan umum dalam penulisan sejarah adalah untuk mempersonalisasikan perubahan—mengatribusikan perkembangan-perkembangan besar kepada kejeniusan atau tindakan individu-individu tertentu. Dalam sejarah pendidikan Islam, narasi-narasi sering kali terfokus pada "pahlawan" yang "merevolusi" atau "menyelamatkan" pendidikan. Historiografer mengkritisi kecenderungan ini dengan menunjukkan bahwa bahkan tokoh-tokoh yang paling berpengaruh pun beroperasi dalam konteks sosial, politik, dan intelektual tertentu yang membentuk dan membatasi tindakan mereka. Apakah pendirian madrasah Nizamiyah semata-mata hasil dari visi brilian Nizām al-Mulk, ataukah ia juga dimungkinkan—dan dibatasi—oleh dinamika politik Saljuk, perkembangan mazhab Syafi'i, dan tradisi wakaf yang sudah mapan? Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan menyeimbangkan antara agensi individu dan struktur konteks dalam menjelaskan peran tokoh-tokoh pendidikan (Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 100–120).

Ketiga, penggunaan dan penyalahgunaan tokoh untuk agenda kontemporer. Tokoh-tokoh masa lalu sering kali "dikerahkan" untuk melayani agenda-agenda masa kini. Historiografer mengkaji bagaimana tokoh-tokoh tertentu telah digunakan secara retoris dalam perdebatan-perdebatan kontemporer. Ibn Taimiyyah, misalnya, telah diklaim oleh berbagai kelompok yang sangat berbeda—dari kaum Salafi-Wahhabi hingga kaum modernis-reformis—sebagai pendahulu dan pembenar bagi posisi mereka. Masing-masing kelompok menekankan aspek-aspek tertentu dari pemikirannya dan mengabaikan aspek-aspek lain, menciptakan "Ibn Taimiyyah" yang berbeda-beda sesuai dengan kebutuhan mereka. Analisis historiografis mengungkapkan bahwa perdebatan tentang tokoh sering kali merupakan perdebatan terselubung tentang isu-isu kontemporer yang diproyeksikan kembali ke masa lalu. Dengan memahami mekanisme proyeksi ini, historiografi membantu kita untuk lebih kritis terhadap klaim-klaim yang dibuat atas nama "warisan" para tokoh besar (Makdisi, 1990; Moosa, 2005; Hefner & Zaman, 2007).

Keempat, kanonisasi dan eksklusi. Setiap tradisi memiliki "kanon" tokoh-tokohnya—daftar nama-nama yang dianggap esensial dan wajib dibahas. Historiografer mengkaji bagaimana kanon ini terbentuk. Siapa yang memiliki otoritas untuk menentukan siapa yang masuk dan siapa yang tidak? Kriteria apa yang digunakan—originalitas, pengaruh, ortodoksi, relevansi kontemporer? Bagaimana kanon berubah dari waktu ke waktu dan dari satu tradisi ke tradisi lain? Mengapa al-Ghazālī dan Ibn Khaldūn hampir selalu hadir dalam setiap narasi sejarah pemikiran pendidikan Islam, sementara tokoh-tokoh seperti al-Jāḥiẓ, Nana Asma'u, atau K.H. Hasyim Asy'ari sering kali absen dari survei-survei yang ditulis dalam bahasa Inggris? Proses kanonisasi dan eksklusi ini bukanlah sekadar cerminan dari "kepentingan objektif" para tokoh; ia adalah produk dari dinamika kekuasaan, politik pengetahuan, dan konstruksi identitas yang harus dianalisis secara kritis (Ahmed, 2016; El-Rouayheb, 2015; Boyd & Mack, 1997).

Signifikansi: Menjadikan sejarah tokoh pendidikan Islam sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat mendalam. *Pertama*, ia menyelamatkan kita dari kecenderungan untuk jatuh ke dalam hagiografi yang tidak kritis—narasi yang hanya merayakan tokoh-tokoh besar tanpa analisis yang mendalam tentang bagaimana, mengapa, dan oleh siapa "kebesaran" itu dikonstruksi. *Kedua*, ia mendorong kita untuk melihat tokoh-tokoh dalam kompleksitas mereka yang sesungguhnya—bukan sebagai monumen yang beku dalam kesempurnaan, melainkan sebagai manusia yang hidup dalam konteks historis yang spesifik, dengan pergulatan, kontradiksi, dan keterbatasan mereka sendiri. Pemahaman yang lebih manusiawi ini, secara paradoksal, justru lebih menghormati warisan mereka daripada hagiografi yang membekukan mereka dalam idealisasi yang tidak realistis. *Ketiga*, ia membuka ruang untuk merehabilitasi tokoh-tokoh yang telah dimarjinalkan—perempuan, pendidik dari wilayah pinggiran, para pembaru yang gagal—dan dengan demikian memberikan gambaran yang lebih inklusif dan lebih adil tentang warisan pendidikan Islam. *Keempat*, ia membekali kita dengan sikap kritis yang sangat diperlukan dalam perdebatan-perdebatan kontemporer di mana nama-nama tokoh besar sering kali dijadikan alat legitimasi. Dengan memahami bahwa setiap klaim tentang "warisan al-Ghazālī" atau "pemikiran Ibn Taimiyyah" adalah hasil dari konstruksi yang selektif, kita dapat terlibat dalam perdebatan-perdebatan ini dengan lebih bertanggung jawab dan lebih jujur secara intelektual.

E. Sejarah Kebijakan Pendidikan Islam

Ruang lingkup kelima dari historiografi pendidikan Islam adalah kajian kritis terhadap bagaimana para sejarawan telah menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan sejarah kebijakan pendidikan Islam. Jika lembaga adalah wadah, pemikiran adalah jantung, kurikulum adalah substansi, dan tokoh adalah agen penggerak, maka kebijakan adalah upaya sadar dan terorganisasi

untuk mengatur, mengarahkan, dan mentransformasi seluruh elemen tersebut melalui keputusan-keputusan otoritatif. Kebijakan pendidikan Islam mencakup keseluruhan spektrum tindakan yang diambil oleh para pemegang otoritas—khalifah, sultan, wazir, menteri, organisasi internasional, dan aktor-aktor lainnya—untuk memengaruhi sistem pendidikan, mulai dari pendirian institusi, penetapan kurikulum, pengangkatan guru, hingga alokasi sumber daya. Namun, dalam perspektif historiografi, kebijakan pendidikan Islam bukanlah sekadar fakta yang menunggu untuk dideskripsikan. Ia adalah konstruksi yang dibentuk oleh narasi-narasi yang ditulis oleh para sejarawan, masing-masing dengan kerangka teoretis, orientasi ideologis, dan agenda tertentu. Tugas historiografer pendidikan Islam adalah mengkaji bagaimana narasi-narasi ini diproduksi dan dipertentangkan: kebijakan mana yang dirayakan sebagai "reformasi visioner" dan mana yang dicap sebagai "kegagalan", aktor-aktor mana yang ditonjolkan dan mana yang diabaikan, serta asumsi-asumsi apa tentang hubungan antara negara, agama, dan pendidikan yang bekerja di balik narasi-narasi tersebut (Silver, 1983, hlm. 1–20; Tyack & Cuban, 1995, hlm. 1–15; Ball, 2013, hlm. 1–20).

Untuk memahami bagaimana sejarah kebijakan pendidikan Islam menjadi objek kajian historiografi, kita harus terlebih dahulu menegaskan perbedaan antara kebijakan sebagai realitas historis dan kebijakan sebagai konstruksi historiografis. Kebijakan Khalifah al-Ma'mūn untuk mendukung Bayt al-Ḥikmah dan gerakan penerjemahan pada abad ke-9 M, kebijakan Nizām al-Mulk mendirikan jaringan madrasah Nizamiyah pada abad ke-11 M, kebijakan kolonial Belanda di Indonesia yang memperkenalkan dualisme sistem pendidikan pada abad ke-19, atau kebijakan integrasi madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional Indonesia pada tahun 1970-an—semua ini adalah realitas historis yang dapat diverifikasi melalui dokumen-dokumen, kronik, dan sumber-sumber lainnya. Tetapi makna, signifikansi, dan bahkan narasi tentang kebijakan-kebijakan ini tidaklah tetap atau tunggal; ia berubah-ubah tergantung pada siapa yang menulis, kapan, dan untuk tujuan apa.

Ambillah contoh kebijakan al-Ma'mūn. Peristiwa historisnya cukup jelas: pada masa pemerintahannya (813–833 M), Bayt al-Ḥikmah di Baghdad berkembang menjadi pusat penerjemahan dan penelitian yang didukung oleh negara. Tetapi "kebijakan al-Ma'mūn" yang kita kenal dari literatur adalah medan pertempuran interpretasi. Para sejarawan yang menulis dalam kerangka "zaman keemasan" merayakan kebijakan ini sebagai bukti pencerahan dan komitmen Islam terhadap ilmu pengetahuan. Para sejarawan yang lebih kritis menunjukkan bahwa kebijakan ini juga memiliki dimensi ideologis yang kuat: dukungan al-Ma'mūn terhadap teologi Mu'tazilah dan kebijakan *miḥnah* (inkuisisi) yang kontroversial. Apakah Bayt al-Ḥikmah adalah "akademi ilmu pengetahuan" dalam pengertian modern, ataukah ia terutama merupakan perpustakaan dan biro penerjemahan yang melayani kepentingan istana? Apakah al-Ma'mūn

adalah "khalifah pencerahan" atau "penguasa otoriter yang menggunakan ilmu untuk melegitimasi kekuasaannya"? Jawaban atas pertanyaan-pertanyaan ini tidak dapat ditemukan begitu saja dalam sumber-sumber; ia direkonstruksi oleh para sejarawan berdasarkan asumsi-asumsi dan kerangka teoretis mereka. Historiografer mengkaji bagaimana rekonstruksi-rekonstruksi ini berbeda dan mengapa (Gutas, 1998, hlm. 75–95; Cooperson, 2000, hlm. 30–55).

Spektrum Narasi: Historiografi kebijakan pendidikan Islam mencakup kajian terhadap bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan berbagai kebijakan sepanjang sejarah peradaban Islam. Beberapa arena kebijakan utama dapat diidentifikasi.

Pertama, kebijakan pendidikan pada masa formatif Islam. Kebijakan-kebijakan pendidikan pada masa Rasulullah SAW dan Khulafā' al-Rāsyidīn memiliki status khusus karena dianggap sebagai fondasi normatif bagi seluruh sistem pendidikan Islam. Narasi tentang kebijakan-kebijakan ini—pembebasan tawanan Perang Badar yang mengajarkan baca-tulis, penetapan Masjid Nabawi sebagai pusat pembelajaran, pengiriman para sahabat sebagai guru ke berbagai kabilah, kodifikasi Al-Qur'an pada masa Abu Bakar dan standardisasi mushaf pada masa Utsman—sangat dipengaruhi oleh kepentingan-kepentingan teologis dan ideologis. Dalam narasi-narasi revivalis, kebijakan-kebijakan ini disajikan sebagai bukti bahwa Islam sejak awal memiliki visi pendidikan yang unggul dan komprehensif. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi ini menggunakan sumber-sumber—*sīrah*, *maghāzī*, *ṭabaqāt*—dan bagaimana mereka menegosiasikan tegangan antara idealisasi normatif dan rekonstruksi historis yang kritis. Ia juga mengkaji bagaimana narasi tentang kebijakan kodifikasi Al-Qur'an, misalnya, telah berubah: dari narasi apologetis yang menekankan keajaiban preservasi wahyu, ke narasi kritis yang mengakui dimensi politik dan ketegangan-ketegangan yang menyertai proses standardisasi (Hamidullah, 1959; Burton, 1977; al-A'zami, 2003).

Kedua, kebijakan pendidikan pada masa dinasti-dinasti klasik. Kebijakan-kebijakan para khalifah, sultan, dan wazir dari dinasti Umayyah, Abbasiyah, Saljuk, dan Utsmani telah menjadi subjek kajian yang sangat luas. Historiografer mengkaji bagaimana kebijakan-kebijakan ini dinarasikan. Kebijakan Arabisasi pada masa Umayyah, misalnya, telah dinarasikan secara berbeda: sebagai langkah visioner yang menciptakan ruang publik berbahasa Arab dan memungkinkan sirkulasi ilmu pengetahuan, atau sebagai kebijakan diskriminatif yang memarjinalkan komunitas-komunitas non-Arab. Kebijakan pendirian madrasah Nizamiyah telah dinarasikan sebagai respons terhadap ancaman Syiah, sebagai upaya konsolidasi kekuasaan Saljuk, atau sebagai perkembangan organik dari tradisi keilmuan Sunni. Kebijakan-kebijakan reformasi pendidikan pada masa Tanzimat di Kesultanan Utsmani (1839–1876) telah dinarasikan sebagai upaya modernisasi yang menyelamatkan kekaisaran dari kemunduran, atau sebagai

westernisasi yang mengikis autentisitas Islam. Historiografer tidak bertanya "narasi mana yang benar?", melainkan "bagaimana dan mengapa narasi-narasi ini terbentuk, dan apa yang diungkapkan oleh perbedaan-perbedaannya tentang para sejarawan yang menulisnya?" (Makdisi, 1981, hlm. 30–50; Gutas, 1998, hlm. 75–95; Fortna, 2002).

Ketiga, kebijakan pendidikan pada masa olonial. Kebijakan-kebijakan yang diterapkan oleh kekuatan-kekuatan kolonial Eropa di dunia Islam—seperti *mission civilisatrice* Prancis di Afrika Utara, Politik Etis Belanda di Indonesia, atau kebijakan Lord Macaulay di India—adalah salah satu arena paling kontroversial dalam historiografi pendidikan Islam. Narasi tentang kebijakan-kebijakan ini sangat dipengaruhi oleh perspektif ideologis para sejarawan. Sejarawan kolonial menarasikan kebijakan-kebijakan ini sebagai "misi peradaban" yang membawa kemajuan dan pencerahan kepada masyarakat yang terbelakang. Sejarawan nasionalis menarasikannya sebagai alat dominasi dan penghancuran sistem-sistem pendidikan pribumi. Sejarawan poskolonial menarasikannya secara lebih kompleks: mengakui kekerasan dan eksploitasi kolonial, tetapi juga memperhatikan hibriditas, negosiasi, dan agensi para aktor lokal yang tidak sekadar menjadi korban pasif. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi ini telah berevolusi, dan bagaimana perdebatan-perdebatan kontemporer tentang warisan kolonial dalam pendidikan Islam—seperti perdebatan tentang dualisme kurikulum atau tentang bahasa pengantar—dibentuk oleh narasi-narasi historiografis ini (Steenbrink, 1986; Hefner, 2009; Reid, 1990; Said, 1978).

Keempat, kebijakan pendidikan pada masa pasca-kemerdekaan. Di negara-negara Muslim yang merdeka setelah Perang Dunia II, kebijakan pendidikan menjadi arena sentral bagi perdebatan tentang identitas nasional, peran Islam dalam negara, dan hubungan dengan modernitas global. Kebijakan-kebijakan seperti integrasi madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional di Indonesia (SKB Tiga Menteri 1975), Islamisasi sistem pendidikan di Pakistan pada masa Zia-ul-Haq, atau reformasi pendidikan di Iran pasca-Revolusi 1979—semuanya telah menghasilkan literatur yang sangat luas dan sering kali sangat terpolarisasi. Historiografer mengkaji bagaimana kebijakan-kebijakan ini dinarasikan. Apakah integrasi madrasah di Indonesia diceritakan sebagai kisah sukses yang memberikan akses lebih luas bagi lulusan madrasah, atau sebagai kisah kooptasi di mana madrasah kehilangan otonomi dan karakter khasnya? Apakah Islamisasi pendidikan di Pakistan diceritakan sebagai pemulihan identitas Islam yang telah terkikis oleh sekularisme, atau sebagai proyek ideologis yang mempersempit ruang bagi pluralisme dan pemikiran kritis? Bagaimana posisi para sejarawan—sebagai pendukung atau pengkritik rezim, sebagai insider atau outsider—memengaruhi narasi mereka? (Azra, 2002, hlm. 1–25; Hefner, 2009, hlm. 1–30; Zaman, 2002).

Tema-Tema Sentral: Beberapa tema sentral yang secara konsisten muncul dalam kajian historiografis tentang kebijakan pendidikan Islam dapat diidentifikasi.

Pertama, kebijakan sebagai teks versus kebijakan sebagai praktik. Salah satu problem paling fundamental dalam studi kebijakan adalah kesenjangan antara apa yang tertulis dalam dokumen kebijakan dan apa yang benar-benar terjadi di lapangan. Sebuah dekret khalifah tentang pendirian madrasah, sebuah undang-undang tentang wajib belajar, atau sebuah regulasi tentang kurikulum mungkin terlihat mengesankan di atas kertas, tetapi implementasinya di daerah-daerah yang jauh dari pusat kekuasaan mungkin sangat berbeda—atau bahkan tidak terlaksana sama sekali. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan menghadapi problem kesenjangan ini. Apakah mereka terlalu mengandalkan teks-teks kebijakan resmi dan mengabaikan sumber-sumber yang dapat mengungkap implementasi di lapangan—seperti catatan-catatan lokal, laporan-laporan inspeksi, atau kesaksian-kesaksian pribadi? Apakah mereka memperlakukan kebijakan sebagai "titik awal" yang kemudian diikuti oleh implementasi yang kurang lebih setia, atau sebagai "titik negosiasi" di mana berbagai aktor—birokrat, guru, ulama lokal, komunitas—saling berinteraksi dan menghasilkan hasil-hasil yang tidak dapat diprediksi dari teks kebijakan semata? (Lipsky, 1980, hlm. 1–25; Tyack & Cuban, 1995, hlm. 60–85; Ball, 2013, hlm. 1–20).

Kedua, kebijakan sebagai instrumen kontrol versus kebijakan sebagai respons terhadap kebutuhan. Bagaimana para sejarawan menjelaskan motivasi di balik suatu kebijakan? Apakah mereka cenderung melihat kebijakan pendidikan sebagai instrumen yang digunakan oleh penguasa untuk mengontrol populasi, melegitimasi kekuasaan, atau mereproduksi tatanan sosial yang ada? Ataukah mereka melihat kebijakan sebagai respons yang tulus terhadap kebutuhan-kebutuhan nyata—kebutuhan akan birokrat yang terdidik, akan stabilitas ideologis, akan integrasi sosial? Historiografer mengkaji bagaimana pilihan penjelasan ini dipengaruhi oleh kerangka teoretis dan orientasi ideologis sejarawan. Sejarawan yang dipengaruhi oleh Marxisme atau teori kritis cenderung menekankan dimensi kontrol dan reproduksi; sejarawan yang lebih konservatif atau fungsionalis cenderung menekankan dimensi respons dan pemenuhan kebutuhan. Masing-masing pendekatan mengungkapkan aspek-aspek tertentu dari realitas dan mengabaikan aspek-aspek lain (Apple, 2004, hlm. 50–100; Bowles & Gintis, 1976; Hefner, 2009, hlm. 1–30).

Ketiga, narasi krisis dan reformasi. Salah satu pola yang paling sering muncul dalam historiografi kebijakan pendidikan Islam adalah narasi "krisis dan reformasi": ada masalah besar dalam sistem pendidikan (kualitas rendah, akses tidak merata, tidak relevan dengan kebutuhan zaman), dan oleh karena itu diperlukan reformasi drastis. Historiografer mengkritisi narasi ini dengan menunjukkan bahwa "krisis" sering kali dikonstruksi secara retoris

untuk melegitimasi perubahan-perubahan yang sebenarnya dimotivasi oleh kepentingan-kepentingan politik atau ideologis tertentu. Siapa yang mendefinisikan "krisis"? Atas dasar apa? Siapa yang diuntungkan oleh definisi tersebut? Dalam sejarah pendidikan Islam, narasi krisis sangat kuat: dari serangan kaum modernis abad ke-19 terhadap "kemunduran" madrasah, hingga seruan kontemporer untuk "mengatasi krisis" pendidikan Islam dalam menghadapi globalisasi dan radikalisme. Historiografer membongkar narasi-narasi ini dan menunjukkan bagaimana mereka telah membentuk—dan sering kali mendistorsi—pemahaman kita tentang realitas pendidikan Islam (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 1–20; Starrett, 1998, hlm. 1–20; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30).

Keempat, transfer kebijakan dan imperialisme epistemik. Kebijakan pendidikan jarang sekali murni produk lokal; ia sering kali dipengaruhi oleh model-model dari luar. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menulis tentang transfer kebijakan ini. Apakah mereka melihatnya sebagai proses difusi yang alamiah dan bermanfaat, atau sebagai bentuk imperialisme epistemik yang memaksakan model-model asing? Dalam konteks pendidikan Islam, isu ini sangat sensitif: adopsi model-model pendidikan Barat pada abad ke-19 dan ke-20 sering kali dinarasikan sebagai "modernisasi yang diperlukan" oleh sebagian sejarawan, dan sebagai "Westernisasi yang merusak" oleh yang lain. Historiografer mendorong pendekatan yang lebih kompleks, yang mengakui bahwa transfer kebijakan jarang merupakan proses satu arah yang sederhana; ia melibatkan adaptasi, hibridisasi, dan apropriasi oleh aktor-aktor lokal yang memiliki agensi dan tujuan-tujuan mereka sendiri (Steiner-Khamsi, 2004, hlm. 1–20; Schriewer, 2000, hlm. 305–330; Anderson-Levitt, 2003, hlm. 1–15).

Signifikansi: Menjadikan sejarah kebijakan pendidikan Islam sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat besar. *Pertama*, ia membekali kita dengan sikap kritis terhadap narasi-narasi kebijakan yang sering kali diterima begitu saja. Ketika seorang pembuat kebijakan hari ini mengklaim bahwa reformasi tertentu "diperlukan untuk mengatasi krisis," atau bahwa model tertentu adalah "praktik terbaik" yang telah terbukti di tempat lain, kesadaran historiografis mendorong kita untuk bertanya: krisis yang mana? Didefinisikan oleh siapa? Terbukti bagi siapa dan dalam kondisi apa?

Kedua, ia menyediakan "laboratorium historis" yang sangat kaya untuk mempelajari dinamika perubahan kebijakan. Dengan menganalisis bagaimana kebijakan-kebijakan masa lalu dirumuskan, diimplementasikan, dinegosiasikan, dan dievaluasi—serta bagaimana narasi-narasi tentang keberhasilan dan kegagalannya dikonstruksi—para pembuat kebijakan kontemporer dapat belajar untuk merancang kebijakan yang lebih realistis, lebih peka terhadap kompleksitas implementasi, dan lebih mampu mengantisipasi konsekuensi-konsekuensi yang tidak diinginkan.

Ketiga, dan yang paling mendalam, historiografi kebijakan pendidikan Islam mengungkapkan bahwa kebijakan selalu merupakan arena kontestasi nilai, kepentingan, dan visi tentang apa itu pendidikan dan untuk apa ia diselenggarakan. Dengan memahami dimensi kontestatif ini, kita dapat terlibat dalam perdebatan-perdebatan kebijakan kontemporer dengan lebih sadar, lebih kritis, dan lebih bertanggung jawab—tidak sebagai penerima pasif dari "apa yang diputuskan," tetapi sebagai partisipan aktif dalam perdebatan tentang masa depan pendidikan Islam.

F. Sejarah Budaya Intelektual Islam

Ruang lingkup keenam dari historiografi pendidikan Islam adalah kajian kritis terhadap bagaimana para sejarawan telah menulis, menafsirkan, dan merepresentasikan sejarah budaya intelektual Islam. Jika lembaga adalah wadah, pemikiran adalah substansi, kurikulum adalah organisasi, tokoh adalah agen, dan kebijakan adalah upaya pengaturan, maka budaya intelektual adalah atmosfer yang melingkupi dan menghidupi seluruh ekosistem pendidikan. Ia adalah keseluruhan etos, nilai-nilai, praktik-praktik, ritual-ritual, dan institusi-institusi yang membentuk bagaimana pengetahuan diproduksi, divalidasi, ditransmisikan, dan dihargai dalam peradaban Islam. Budaya intelektual Islam mencakup etos keilmuan (*scholarly ethos*) yang menempatkan pencarian ilmu sebagai ibadah, sistem transmisi dan otoritas (*sanad* dan *ijāzah*) yang mengatur silsilah keilmuan, ritual-ritual akademik yang menandai tahapan-tahapan perjalanan intelektual, budaya debat dan kontroversi (*munāẓarah* dan *khilāf*) yang mendinamisasi diskursus, hubungan yang kompleks antara tradisi tulis dan lisan, serta jaringan-jaringan keilmuan transnasional yang menghubungkan para ulama dari Andalusia hingga Asia Tenggara. Namun, dalam perspektif historiografi, budaya intelektual Islam bukanlah entitas yang hadir begitu saja sebagai fakta yang menunggu untuk dideskripsikan. Ia adalah konstruksi yang dibentuk oleh narasi-narasi yang ditulis oleh para sejarawan dari berbagai generasi, masing-masing dengan kerangka teoretis, orientasi ideologis, dan agenda tertentu (Makdisi, 1981, hlm. 200–230; Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 1–20).

Memahami bagaimana sejarah budaya intelektual Islam menjadi objek kajian historiografi, kita harus terlebih dahulu menegaskan bahwa "budaya intelektual Islam" yang kita kenal dari literatur bukanlah realitas yang transparan dan stabil. Ia adalah hasil dari proses konstruksi yang panjang dan kompleks. Para sejarawan tidak sekadar "menemukan" budaya intelektual Islam di arsip-arsip; mereka mengonstruksinya melalui pilihan-pilihan tentang apa yang dianggap sebagai elemen-elemen penting dari budaya tersebut, bagaimana elemen-elemen itu saling berhubungan, dan apa makna dari keseluruhannya. Dua sejarawan yang membaca sumber-sumber yang sama dapat menghasilkan gambaran yang

sangat berbeda tentang budaya intelektual Islam, tergantung pada pertanyaan-pertanyaan yang mereka ajukan, kerangka teoretis yang mereka gunakan, dan kepentingan-kepentingan yang mereka bawa.

Ambillah contoh representasi tentang etos keilmuan dalam Islam. Banyak narasi—terutama yang ditulis oleh para sarjana Muslim sendiri—melukiskan etos ini dengan nada yang sangat positif dan inspiratif: menuntut ilmu adalah kewajiban religius (*farīḍah*), para ulama adalah pewaris para nabi (*warathat al-anbiyā'*), tinta para ulama lebih mulia daripada darah para syuhada, dan ilmu harus dicari meskipun sampai ke negeri Cina. Narasi ini menekankan dimensi egaliter dan spiritual dari pencarian ilmu dalam Islam. Namun, para sejarawan kritis—seperti Michael Chamberlain (1994) dalam studinya tentang Damaskus abad pertengahan—telah menunjukkan bahwa etos keilmuan ini juga memiliki dimensi sosial dan politik yang tidak kalah pentingnya. Gelar "pewaris para nabi" bukan hanya pujian spiritual; ia adalah klaim atas otoritas dan status sosial dalam masyarakat di mana keturunan biologis dari Nabi (Ahl al-Bayt) juga merupakan sumber otoritas yang kuat. Praktik-praktik seperti *riḥlah* (perjalanan keilmuan) dan pengumpulan *ijāzah* bukan hanya ekspresi dari kecintaan pada ilmu, tetapi juga strategi untuk mengakumulasi "modal kultural" dan membangun jaringan sosial yang esensial bagi kemajuan karier seorang ulama. Historiografer tidak bertanya "Apakah etos keilmuan Islam itu murni spiritual ataukah ia juga politis?"—pertanyaan yang mengasumsikan bahwa keduanya saling eksklusif—melainkan "Bagaimana para sejarawan yang berbeda telah menyeimbangkan antara dimensi spiritual dan dimensi sosial-politik dalam representasi mereka tentang etos keilmuan Islam, dan apa yang diungkapkan oleh pilihan keseimbangan ini tentang asumsi-asumsi dan agenda mereka?" (Chamberlain, 1994, hlm. 20–1; Berkey, 1992, hlm. 120–100; Makdisi, 1981, hlm. 230–200).

Spektrum: Historiografi budaya intelektual Islam mencakup kajian terhadap bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan berbagai tema yang secara kolektif membentuk budaya ini. Beberapa tema utama dapat diidentifikasi.

Pertama, etos keilmuan dan ideologi pencarian ilmu. Bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan nilai-nilai, motivasi, dan orientasi yang mendasari aktivitas keilmuan dalam peradaban Islam? Apakah mereka menekankan dimensi religius dan spiritual—pencarian ilmu sebagai ibadah dan jalan menuju kedekatan dengan Allah? Apakah mereka menekankan dimensi sosial—ilmu sebagai sarana untuk mencapai status, pengakuan, dan kemajuan karier? Ataukah mereka menekankan dimensi intrinsik—ilmu sebagai tujuan pada dirinya sendiri, didorong oleh rasa ingin tahu dan hasrat untuk memahami? Historiografer mengkaji bagaimana penekanan yang berbeda-beda ini menghasilkan gambaran yang berbeda-beda tentang "budaya intelektual Islam," dan bagaimana penekanan ini dipengaruhi oleh konteks intelektual dan

ideologis para sejarawan. Seorang sejarawan revivalis Muslim akan cenderung menekankan dimensi religius untuk menunjukkan keunggulan spiritual peradaban Islam; seorang sejarawan Marxis akan cenderung menekankan dimensi sosial dan ekonomi untuk menunjukkan bagaimana klaim-klaim spiritual menyembunyikan kepentingan-kepentingan material; seorang sejarawan Weberian akan tertarik pada hubungan antara etos keilmuan dan perkembangan institusional (Makdisi, 1981, hlm. 200–230; Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Huff, 2003).

Kedua, sistem transmisi dan otoritas (*sanad* **dan** *ijāzah*). Sistem *sanad* dan *ijāzah* adalah salah satu ciri paling khas dari budaya intelektual Islam, dan ia telah direpresentasikan secara sangat beragam dalam literatur. Beberapa narasi merayakan sistem ini sebagai mekanisme yang menjamin akurasi dan otentisitas transmisi ilmu, sebuah "kontrol kualitas" yang sangat maju untuk zamannya dan yang menjadi fondasi bagi keandalan tradisi keilmuan Islam. Narasi lain lebih kritis, melihat sistem ini sebagai alat kontrol sosial yang membatasi akses ke pengetahuan, memperkuat hierarki, dan menciptakan monopoli otoritas oleh sekelompok elite ulama. Bagaimana sistem ini bekerja dalam praktik—apakah ia benar-benar ketat dan impersonal, ataukah ia juga melibatkan negosiasi, fleksibilitas, dan bahkan manipulasi? Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menjawab pertanyaan-pertanyaan ini, dan bagaimana jawaban mereka dibentuk oleh sikap mereka yang lebih luas terhadap otoritas, tradisi, dan perubahan dalam Islam (Messick, 1993, hlm. 50–30; Robinson, 2003, hlm. 85–70; Berkey, 1992, hlm. 40–20).

Ketiga, budaya debat dan kontroversi (*munāẓarah* **dan** *khilāf*). Tradisi intelektual Islam memiliki ruang yang sangat signifikan untuk perdebatan dan perbedaan pendapat. *Munāẓarah* (debat formal) adalah praktik yang sangat dihargai, dan literatur *khilāf* (perbedaan pendapat) adalah genre yang sangat kaya yang mendokumentasikan tidak hanya perbedaan-perbedaan substantif, tetapi juga etika dan adab dalam mengelola perbedaan. Namun, bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan budaya debat ini? Apakah ia dilihat sebagai bukti vitalitas dan pluralisme intelektual Islam—sebuah "pasar ide" yang dinamis di mana argumen-argumen terbaik akan menang? Ataukah ia dilihat sebagai arena kontestasi kekuasaan yang sering kali berakhir dengan penindasan terhadap pihak yang kalah—sebagaimana dalam kasus *miḥnah* pada masa al-Ma'mūn atau penganiayaan terhadap para filosof dan sufi tertentu? Apakah *khilāf* dirayakan sebagai kekayaan tradisi Islam, atau disesalkan sebagai sumber perpecahan dan disintegrasi? Historiografer mengkaji bagaimana representasi-representasi ini telah berubah sepanjang waktu, dan bagaimana mereka mencerminkan sikap-sikap kontemporer terhadap pluralisme, toleransi, dan otoritas dalam Islam (Makdisi, 1990, hlm. 20–1; van Ess, 2006, hlm. 80–50; Kraemer, 1992).

Keempat, **budaya literasi dan hubungan antara tradisi tulis dan lisan**.

Salah satu karakteristik unik dari budaya intelektual Islam adalah interaksi yang kompleks antara teks tertulis dan transmisi lisan. Buku sangat dihormati—perpustakaan-perpustakaan besar di Baghdad, Kairo, dan Cordoba adalah bukti dari budaya literasi yang tinggi—tetapi buku tidak pernah cukup tanpa kehadiran guru yang membacakan, menjelaskan, dan memberikan otoritas untuk mentransmisikannya. Prinsip "jangan mengambil ilmu dari buku" (*lā ta'khudh al-'ilma min al-ṣuḥuf*) mencerminkan keyakinan bahwa pengetahuan yang hidup hanya dapat ditransmisikan melalui interaksi personal. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan dinamika antara tulisan dan lisan ini. Apakah mereka melihatnya sebagai koeksistensi yang harmonis dan saling melengkapi, atau sebagai ketegangan antara dua mode pengetahuan yang berbeda? Apakah mereka merayakan tradisi lisan sebagai penjaga autentisitas dan kedalaman, atau mengkritiknya sebagai penghambat standardisasi dan akurasi? Bagaimana narasi tentang hubungan antara tulisan dan lisan ini berubah dengan munculnya mesin cetak dan, belakangan, media digital? (Messick, 1993, hlm. 15–25; Berkey, 1992, hlm. 20–40; Robinson, 2003, hlm. 55–70; Graham, 1987).

Kelima, jaringan keilmuan transnasional dan mobilitas intelektual. Salah satu ciri paling menonjol dari budaya intelektual Islam adalah mobilitas para ulama yang luar biasa. Praktik *riḥlah fī ṭalab al-'ilm* (perjalanan dalam mencari ilmu) menciptakan jaringan keilmuan yang melintasi batas-batas politik, bahasa, dan geografis, menghubungkan para sarjana dari Andalusia hingga Asia Tenggara. Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan mobilitas ini. Apakah ia dilihat sebagai bukti kosmopolitanisme dan keterbukaan peradaban Islam—sebuah "globalisasi sebelum globalisasi"? Ataukah ia juga memiliki sisi gelap—bahwa mobilitas ini terutama dinikmati oleh elite laki-laki dari pusat-pusat metropolitan, sementara perempuan, kaum miskin, dan penduduk wilayah pinggiran tetap terbatas dalam akses mereka? Bagaimana narasi tentang mobilitas intelektual ini telah digunakan dalam perdebatan-perdebatan kontemporer—misalnya, untuk menunjukkan bahwa Islam selalu terbuka terhadap pertukaran lintas budaya, atau untuk mengkritik nasionalisme sempit yang membatasi pergerakan para pencari ilmu di era modern? (Touati, 2010, hlm. 20–1; Gellens, 1990, hlm. 65–50; Azra, 2002, hlm. 80–50; Laffan, 2011).

Keenam, budaya perpustakaan dan preservasi pengetahuan. Perpustakaan-perpustakaan besar dalam peradaban Islam—Bayt al-Ḥikmah di Baghdad, Dār al-'Ilm di Kairo, perpustakaan al-Ḥakam II di Cordoba, dan banyak lainnya—adalah simbol dari komitmen peradaban ini terhadap preservasi dan akumulasi pengetahuan. Namun, bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan perpustakaan-perpustakaan ini? Apakah mereka dilihat sebagai "universitas" atau "akademi" dalam pengertian modern, ataukah mereka terutama merupakan koleksi buku yang melayani para sarjana yang sudah mapan? Apakah

narasi tentang perpustakaan-perpustakaan ini cenderung merayakan kejayaan mereka dan meratapi kehancuran mereka—sebuah narasi yang sangat kuat dalam literatur tentang "kemunduran" Islam—atau apakah ia juga menganalisis secara kritis bagaimana perpustakaan-perpustakaan ini berfungsi, siapa yang memiliki akses ke sana, dan bagaimana koleksi-koleksi mereka dibangun dan dikelola? (Hirschler, 2016, hlm. 1–20; Atiyeh, 1995, hlm. 1–15; Gutas, 1998, hlm. 50–70).

Ketujuh, dimensi material dan ritual dari kehidupan intelektual. Dipengaruhi oleh "material turn" dan perhatian pada praktik-praktik keseharian, para sejarawan kontemporer semakin memperhatikan dimensi-dimensi material dan ritual dari budaya intelektual Islam. Bagaimana alat-alat tulis—pena, tinta, kertas—tidak hanya berfungsi sebagai instrumen teknis, tetapi juga sebagai objek-objek kultural yang sarat dengan makna? Bagaimana ritual-ritual akademik—seperti pembacaan kitab secara lengkap (*khatm*), pemberian *ijāzah* dalam upacara formal, atau ziarah ke makam-makam para ulama—menandai dan mengkonstruksi identitas keilmuan? Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah memperhatikan atau mengabaikan dimensi-dimensi ini, dan bagaimana perhatian pada materialitas dan ritual telah memperkaya atau menantang narasi-narasi yang hanya berfokus pada ide dan institusi (Messick, 1993, hlm. 75–50; Ware, 2014, hlm. 15–1; Hirschler, 2012).

Kedelapan, hubungan ulama dengan kekuasaan politik. Bagaimana para sejarawan telah merepresentasikan hubungan antara para ulama—sebagai pembawa utama budaya intelektual Islam—dengan para pemegang kekuasaan politik? Apakah hubungan ini digambarkan sebagai kemitraan yang harmonis, di mana para penguasa melindungi dan mendukung para ulama sementara para ulama memberikan legitimasi dan nasihat moral? Apakah ia digambarkan sebagai ketegangan yang konstan, di mana para ulama berjuang untuk mempertahankan otonomi mereka dari kooptasi oleh negara? Ataukah ia digambarkan sebagai hubungan yang kompleks dan cair, yang bervariasi secara signifikan tergantung pada konteks dan aktor-aktor spesifik? Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi tentang hubungan ini telah berubah—dari narasi yang menekankan harmoni (sering kali dalam literatur apologetis), ke narasi yang menekankan konflik (sering kali dalam literatur kritis), ke narasi yang menekankan negosiasi dan ambiguitas (dalam literatur kontemporer yang lebih bernuansa) (Chamberlain, 1994, hlm. 80–120; Zaman, 2002; Berkey, 1992, hlm. 128–160).

Tema-Tema Sentral: Dari survei terhadap spektrum tema di atas, beberapa tema sentral yang secara konsisten muncul dalam kajian historiografis tentang budaya intelektual Islam dapat diidentifikasi.

Pertama, narasi "zaman keemasan" dan "kemunduran". Sebagaimana dalam aspek-aspek lain dari historiografi pendidikan Islam, narasi tentang "keemasan"

dan "kemunduran" sangat dominan dalam representasi budaya intelektual Islam. Budaya intelektual Islam klasik—dengan Bayt al-Ḥikmah, gerakan penerjemahan, para filosof dan ilmuwan besar, dan jaringan keilmuan yang kosmopolitan—sering kali dilukiskan sebagai puncak pencapaian yang kemudian diikuti oleh kemunduran panjang yang ditandai oleh dogmatisme, taqlid, dan kemandekan. Historiografer mengkritisi narasi ini dengan menunjukkan bahwa ia sering kali terlalu menyederhanakan realitas yang jauh lebih kompleks, mengabaikan bukti-bukti tentang vitalitas intelektual yang terus berlanjut pada periode-periode yang dianggap "dekaden," dan memproyeksikan standar-standar modern tentang apa yang dianggap sebagai "kemajuan" intelektual ke masa lalu yang memiliki kriterianya sendiri. Penelitian-penelitian terbaru telah menunjukkan bahwa banyak dari apa yang dianggap sebagai "kemunduran" sebenarnya adalah transformasi: pergeseran fokus, perubahan institusional, atau adaptasi terhadap kondisi-kondisi baru (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20; Ahmed, 2016, hlm. 1–30).

Kedua, esensialisasi dan romantisasi versus analisis kritis. Terdapat ketegangan yang terus-menerus antara narasi-narasi yang cenderung mengesensialisasi dan meromantisasi budaya intelektual Islam—sebagai sesuatu yang unik, superior, dan harmonis—dan narasi-narasi yang berusaha untuk menganalisisnya secara kritis dengan segala kompleksitas, ketegangan, dan kontradiksinya. Historiografer mengkaji bagaimana ketegangan ini dimanifestasikan dalam berbagai literatur, dan bagaimana ia dipengaruhi oleh posisi dan kepentingan para penulis. Apakah narasi tersebut ditulis oleh seorang sarjana Muslim yang ingin membangkitkan kebanggaan terhadap warisan intelektual Islam? Oleh seorang orientalis yang ingin menunjukkan inferioritas Islam dibandingkan Barat? Oleh seorang sejarawan kritis yang berusaha untuk melampaui baik apologetika maupun orientalisme? Masing-masing posisi ini menghasilkan representasi yang berbeda tentang budaya intelektual Islam (Ahmed, 2016; Makdisi, 1981; Said, 1978).

Ketiga, isu gender dalam budaya intelektual Islam. Budaya intelektual Islam, sebagaimana direpresentasikan dalam sebagian besar literatur, sangat didominasi oleh laki-laki. Para ulama besar, filosof, ilmuwan, dan pendidik yang namanya menghiasi halaman-halaman buku sejarah hampir seluruhnya adalah laki-laki. Historiografer—khususnya yang dipengaruhi oleh perspektif feminis—mengkaji bagaimana representasi ini terbentuk. Apakah absennya perempuan dari narasi-narasi ini mencerminkan realitas historis bahwa perempuan memang secara sistematis dieksklusi dari partisipasi dalam budaya intelektual formal? Ataukah ia juga mencerminkan bias dalam sumber-sumber dan dalam seleksi para sejarawan—bahwa kontribusi perempuan ada tetapi tidak dicatat, atau dicatat tetapi kemudian diabaikan oleh para sejarawan modern? Penelitian-penelitian terbaru telah mulai mengungkap peran perempuan yang signifikan

dalam transmisi hadis, dalam pendidikan informal, dan dalam jaringan-jaringan sufi. Historiografer mengkaji bagaimana narasi-narasi yang lebih inklusif ini menantang gambaran yang telah mapan, dan resistensi-resistensi apa yang mereka hadapi (Ahmed, 1992; Boyd & Mack, 1997; Scott, 1988).

Signifikansi: Menjadikan sejarah budaya intelektual Islam sebagai objek kajian historiografi memiliki signifikansi yang sangat mendalam bagi studi pendidikan Islam kontemporer. *Pertama*, ia menyelamatkan kita dari bahaya esensialisme—kecenderungan untuk memperlakukan "budaya intelektual Islam" sebagai entitas yang tetap, monolitik, dan tidak berubah. Dengan menunjukkan bahwa budaya ini selalu merupakan hasil dari konstruksi, negosiasi, dan transformasi yang terus-menerus, historiografi membebaskan kita untuk melihat keragaman, dinamika, dan kontestasi yang selalu ada dalam sejarah intelektual Islam.

Kedua, ia mendorong kita untuk lebih kritis terhadap narasi-narasi dominan yang telah membentuk pemahaman kita—baik narasi "keemasan" yang meromantisasi, narasi "kemunduran" yang pesimistis, maupun narasi "keunikan" yang esensialis. Dengan mendekonstruksi narasi-narasi ini, historiografi membuka ruang untuk pembacaan-pembacaan baru yang lebih bernuansa, lebih berbasis bukti, dan lebih jujur terhadap kompleksitas warisan intelektual Islam.

Ketiga, dan yang paling penting untuk konteks kontemporer, historiografi budaya intelektual Islam memberikan landasan yang kokoh bagi upaya-upaya revitalisasi. Dengan memahami bagaimana budaya intelektual bekerja di masa lalu—bagaimana ia mempertahankan diri, bagaimana ia beradaptasi dengan perubahan, bagaimana ia mengelola kontestasi internal, dan bagaimana ia merespons tantangan-tantangan eksternal—kita dapat memperoleh wawasan yang berharga tentang bagaimana tradisi intelektual Islam dapat direvitalisasi secara autentik dan kritis di masa kini. Tanpa pemahaman historiografis yang mendalam, upaya-upaya "kebangkitan intelektual" sering kali hanya menjadi romantisasi nostalgik yang tidak mampu menghadapi tantangan-tantangan kontemporer. Dengan pemahaman historiografis, kita dapat membayangkan suatu budaya intelektual yang hidup—yang setia pada fondasi-fondasinya, tetapi terbuka terhadap perubahan; yang menghormati otoritas, tetapi tidak takut pada kritik; yang bangga pada warisannya, tetapi tidak terjebak dalam glorifikasi masa lalu. Inilah sumbangan yang paling berharga dari perspektif historiografis terhadap studi tentang budaya intelektual Islam.

URGENSI HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN ISLAM

SETELAH menelusuri secara komprehensif hakikat, objek kajian, tujuan, dan perkembangan historiografi pendidikan Islam, kita mungkin sampai pada suatu pertanyaan yang mengusik: mengapa semua ini penting? Mengapa kita perlu

bersusah payah mempelajari bukan hanya sejarah pendidikan Islam itu sendiri, tetapi juga bagaimana sejarah itu ditulis, oleh siapa, dengan kerangka apa, dan untuk kepentingan apa? Bukankah cukup bagi kita untuk mengetahui "apa yang terjadi" di masa lalu—bahwa madrasah Nizamiyah didirikan pada abad ke-11, bahwa al-Ghazālī menulis Ihyā' 'Ulūm al-Dīn, bahwa Muhammad Abduh menyerukan reformasi—tanpa harus merisaukan persoalan-persoalan meta-sejarah yang rumit tentang metode, bias, dan ideologi?

Pertanyaan-pertanyaan ini wajar, bahkan niscaya, terutama di tengah kultur akademik yang sering kali lebih menghargai produk akhir berupa "fakta" dan "informasi" daripada proses kritis yang menghasilkan produk tersebut. Namun, justru di sinilah letak urgensi yang mendalam dari historiografi pendidikan Islam. Tanpa kesadaran historiografis, kita akan menjadi konsumen pasif dari narasi-narasi yang diwariskan kepada kita—narasi yang mungkin telah dibentuk oleh bias-bias orientalis, romantisasi apologetis, atau agenda-agenda modernisasi yang tidak diuji secara kritis. Dengan kesadaran historiografis, kita menjadi pembaca yang aktif, kritis, dan bertanggung jawab—mampu mempertanyakan dari mana narasi itu berasal, asumsi apa yang mendasarinya, dan apa yang mungkin telah dieksklusi atau dibungkam olehnya. Inilah urgensi pertama dan paling fundamental dari historiografi pendidikan Islam: ia membebaskan kita dari cengkeraman narasi-narasi dominan yang sering kali diterima begitu saja sebagai "kebenaran sejarah," dan memberdayakan kita untuk membangun pemahaman yang lebih jujur, lebih kompleks, dan lebih adil tentang warisan pendidikan Islam.

Lebih dari itu, urgensi historiografi pendidikan Islam melampaui ranah akademik dan menyentuh persoalan-persoalan yang sangat praktis dan kontemporer. Setiap kebijakan pendidikan yang dirumuskan, setiap teori pendidikan yang dikembangkan, dan setiap reformasi kurikulum yang dirancang selalu—secara implisit atau eksplisit—didasarkan pada asumsi-asumsi historis tertentu: tentang "bagaimana pendidikan Islam dulu," "apa yang menyebabkan kemunduran nya," atau "apa esensi dari tradisi keilmuan Islam." Jika asumsi-asumsi ini tidak diuji secara historiografis, maka kebijakan, teori, dan reformasi yang dihasilkannya akan dibangun di atas fondasi yang rapuh—fondasi mitos, romantisasi, atau distorsi. Historiografi pendidikan Islam, dengan demikian, bukanlah kemewahan akademis yang hanya relevan bagi para spesialis di menara gading; ia adalah kebutuhan mendesak bagi siapa pun yang peduli tentang masa depan pendidikan Islam dan ingin berkontribusi secara bertanggung jawab dalam membangunnya. Sub-bab ini akan menguraikan urgensi-urgensi tersebut secara lebih terperinci: sebagai kerangka kritis bagi rekonstruksi perkembangan pendidikan Islam, sebagai dasar pengembangan teori, sebagai kritik terhadap narasi-narasi yang telah mapan, dan sebagai landasan bagi perumusan kebijakan pendidikan Islam kontemporer yang lebih sadar historis dan lebih bertanggung jawab.

A. Sebagai Rekonstruksi Perkembangan Pendidikan Islam

Urgensi pertama dan paling fundamental dari historiografi pendidikan Islam adalah fungsinya sebagai kerangka kritis bagi rekonstruksi perkembangan pendidikan Islam. Kata "rekonstruksi" di sini harus dipahami dengan sangat hati-hati dan tidak boleh disamakan dengan "reproduksi" atau "penggambaran langsung" masa lalu. Sebagaimana telah diargumentasikan secara panjang lebar dalam sub-bab 1.1 tentang hakikat historiografi sebagai rekonstruksi masa lalu, setiap upaya untuk membangun kembali gambaran tentang masa lalu—termasuk masa lalu pendidikan Islam—adalah proses yang selalu bersifat selektif, interpretatif, dan tidak pernah lengkap. Masa lalu pendidikan Islam telah lenyap dalam keutuhannya; yang tersisa hanyalah jejak-jejak yang terfragmentasi: manuskrip-manuskrip yang sebagian besar telah musnah, kronik-kronik yang ditulis dengan perspektif dan bias tertentu, catatan-catatan *ijāzah* yang hanya mewakili sebagian kecil dari keseluruhan praktik transmisi ilmu, bangunan-bangunan madrasah yang telah runtuh atau berubah fungsi, dan tradisi-tradisi lisan yang telah terputus. Dari puing-puing jejak inilah para sejarawan berusaha membangun narasi tentang bagaimana pendidikan Islam berkembang dari masa Nabi Muhammad SAW hingga era kontemporer. Namun, di sinilah urgensi historiografi pendidikan Islam muncul dengan kekuatan penuh: ia menyediakan alat-alat analitis untuk mengkritisi, mengevaluasi, dan mempertanggungjawabkan proses rekonstruksi itu sendiri (Carr, 1961, hlm. –20 30; Collingwood, 1946, hlm. 250–245; Evans, 1997, hlm. 80–65).

Memahami urgensi ini, kita harus terlebih dahulu menegaskan apa yang *bukan* menjadi tugas historiografi pendidikan Islam. Tugasnya bukanlah untuk menghasilkan rekonstruksi itu sendiri—itu adalah tugas sejarah pendidikan Islam. Sejarawan pendidikan Islam mengumpulkan sumber-sumber, mengkritik keasliannya, menafsirkan isinya, dan menyusunnya menjadi narasi yang koheren tentang bagaimana *kuttāb*, masjid, *ḥalaqah*, madrasah, pesantren, dan universitas-universitas Islam berkembang; tentang bagaimana kurikulum berubah dari masa ke masa; tentang bagaimana pemikiran al-Ghazālī, Ibn Khaldūn, atau Muhammad Abduh membentuk dan dibentuk oleh konteks mereka; tentang bagaimana kebijakan-kebijakan para khalifah, sultan, dan menteri pendidikan memengaruhi lanskap keilmuan. Semua ini adalah domain sejarah pendidikan Islam (Shalaby, 1954; Makdisi, 1981; Berkey, 1992).

Tugas historiografi pendidikan Islam, sebaliknya, adalah untuk mengkritisi rekonstruksi yang telah dihasilkan oleh para sejarawan tersebut. Ia adalah "pengawas" (*watchdog*) dan "pengaudit" (*auditor*) dari proses rekonstruksi. Ketika seorang sejarawan—katakanlah, Ahmad Shalaby dalam *History of Muslim Education* (1954)—menyajikan narasi tentang bagaimana sistem pendidikan Islam berkembang dari masa Nabi hingga masa modern, historiografer tidak bertanya "apakah narasi Shalaby akurat?" dalam pengertian sederhana.

Sebaliknya, ia bertanya: Dari mana Shalaby mendapatkan informasinya? Sumber-sumber apa yang ia gunakan, dan sumber-sumber apa yang ia abaikan? Apakah ia, misalnya, terlalu mengandalkan kronik-kronik dinasti yang cenderung menonjolkan peran para penguasa dan mengabaikan praktik-praktik pendidikan di tingkat lokal? Kerangka teoretis apa—modernisme, nasionalisme Arab, apologetika Islam—yang membentuk interpretasinya? Bagaimana konteks Mesir pada pertengahan abad ke20-, di mana Shalaby menulis, memengaruhi pertanyaan-pertanyaan yang ia ajukan dan jawaban-jawaban yang ia berikan? Apakah narasinya cenderung meromantisasi masa lalu untuk membangkitkan kebanggaan identitas, atau mengkritiknya untuk mendukung agenda reformasi? Dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan ini, historiografi pendidikan Islam menjalankan fungsi vitalnya: ia memastikan bahwa rekonstruksi yang kita warisi dari generasi sebelumnya tidak diterima begitu saja sebagai "kebenaran yang mapan," melainkan diperiksa, diuji, dan—jika perlu—direvisi atau bahkan diruntuhkan (Shalaby, 1954; Tibawi, 1972; El-Rouayheb, 2015).

Dimensi-Dimensi: Historiografi pendidikan Islam, dalam fungsinya sebagai pengkritisi rekonstruksi, beroperasi pada beberapa dimensi yang saling terkait.

Pertama, dimensi kronologis dan periodisasi. Setiap rekonstruksi perkembangan pendidikan Islam harus menetapkan urutan waktu dan membagi-bagi sejarah ke dalam periode-periode. Namun, periodisasi bukanlah aktivitas netral. Ketika seorang sejarawan membagi sejarah pendidikan Islam menjadi periode "formatif" (abad ke-7–10), "keemasan" (abad ke-10–13), "kemunduran" (abad ke-13–19), dan "modern" (abad ke-19–sekarang), ia membuat pilihan-pilihan yang sarat dengan asumsi. Apakah penaklukan Baghdad oleh Mongol pada tahun 1258 M benar-benar merupakan titik balik yang menandai "kemunduran" pendidikan Islam, ataukah itu adalah konstruksi historiografis yang memproyeksikan standar-standar modern tentang "kemajuan" ke masa lalu? Apakah abad ke-17 di Kekaisaran Ottoman dan Maghribi, yang oleh penelitian El-Rouayheb (2015) justru terbukti sangat kaya dalam produksi intelektual di bidang logika dan teologi rasional, dapat begitu saja dimasukkan ke dalam narasi "kemunduran"? Historiografi mengkritisi periodisasi yang telah mapan dan menunjukkan bagaimana ia sering kali lebih mencerminkan kepentingan dan asumsi para sejarawan modern daripada realitas historis yang sesungguhnya (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20; Koselleck, 2004, hlm. 100–115).

Kedua, dimensi kausal. Rekonstruksi perkembangan tidak hanya menetapkan *apa* yang terjadi dan *kapan*, tetapi juga *mengapa* hal itu terjadi. Setiap narasi tentang perubahan dalam pendidikan Islam—mengapa madrasah muncul pada abad ke11-, mengapa gerakan penerjemahan berkembang pesat pada masa Abbasiyah awal, mengapa sistem pesantren mampu bertahan selama berabad-abad, mengapa reformasi pendidikan Islam abad ke-19 mengambil bentuk

tertentu—melibatkan penjelasan kausal. Historiografer mengkaji bagaimana penjelasan-penjelasan kausal ini dikonstruksi. Apakah para sejarawan cenderung menjelaskan perubahan melalui tindakan individu-individu besar (Nizām al-Mulk mendirikan madrasah, al-Ma'mūn mendukung penerjemahan), atau melalui struktur-struktur sosial, ekonomi, dan politik yang lebih luas? Apakah mereka menekankan faktor-faktor internal (dinamika intelektual dalam Islam) atau faktor-faktor eksternal (tantangan dari luar, seperti Perang Salib atau invasi Mongol)? Bagaimana pilihan-pilihan penjelasan ini dipengaruhi oleh kerangka teoretis—Marxis, Weberian, strukturalis, atau idealis—yang digunakan oleh sejarawan? Historiografi mengungkapkan bahwa penjelasan kausal bukanlah sekadar hasil dari "mengikuti bukti," melainkan juga hasil dari pilihan-pilihan teoretis dan ideologis yang perlu diakui dan diuji secara kritis (Makdisi, 1981, hlm. 30–50; Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Gutas, 1998, hlm. 75–95).

Ketiga, dimensi kontekstual. Pendidikan Islam tidak pernah berlangsung dalam ruang hampa. Ia selalu teranyam dalam konteks sosial, politik, ekonomi, dan kultural yang lebih luas. Rekonstruksi yang baik harus menunjukkan bagaimana perkembangan pendidikan terkait dengan perkembangan-perkembangan dalam bidang-bidang lain: bagaimana hubungan antara madrasah dan kekuasaan politik, antara kurikulum dan struktur sosial, antara tradisi keilmuan dan dinamika ekonomi (seperti sistem wakaf). Historiografer mengkaji bagaimana para sejarawan telah menangani dimensi kontekstual ini. Apakah mereka memperlakukan pendidikan sebagai entitas yang terisolasi, seolah-olah sejarah madrasah dapat ditulis tanpa merujuk pada sejarah politik Dinasti Saljuk atau sejarah ekonomi perdagangan Mediterania? Ataukah mereka mengintegrasikan pendidikan ke dalam sejarah masyarakat yang lebih luas? Sejarawan seperti Michael Chamberlain (1994), dalam studinya tentang Damaskus abad pertengahan, telah menunjukkan bahwa pendidikan bukan hanya tentang transmisi ilmu, tetapi juga tentang kompetisi untuk status sosial, akumulasi modal kultural, dan negosiasi kekuasaan. Historiografi mendorong rekonstruksi yang lebih integratif, yang menempatkan pendidikan dalam jaringan kompleks kehidupan sosial, dan mengkritisi narasi-narasi yang memperlakukan "sejarah pendidikan Islam" sebagai bidang yang terpisah dari sejarah Islam secara keseluruhan (Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 1–15; Hefner, 2009, hlm. 1–30).

Signifikansi: Signifikansi dari urgensi ini tidak dapat diremehkan. Bayangkan sebuah bangunan intelektual yang dibangun di atas fondasi yang tidak diuji. Seluruh argumen tentang "kebangkitan pendidikan Islam," "reformasi kurikulum," atau "kembali ke warisan keilmuan Islam" sering kali didasarkan pada rekonstruksi sejarah yang diterima begitu saja. Jika rekonstruksi itu ternyata cacat—jika ia meromantisasi masa lalu, mengabaikan keragaman pengalaman, atau memproyeksikan asumsi-asumsi modern secara anakronistis—maka

seluruh bangunan argumen yang didasarkan padanya menjadi rapuh.

Historiografi pendidikan Islam, dengan fungsinya sebagai pengkritisi rekonstruksi, memberikan landasan yang lebih kokoh. Ia tidak hanya memberi tahu kita "apa yang terjadi" dalam sejarah pendidikan Islam, tetapi juga "bagaimana kita mengetahui apa yang terjadi," "mengapa kita memilih untuk menekankan aspek-aspek tertentu dan mengabaikan yang lain," dan "apa konsekuensi dari pilihan-pilihan tersebut." Dengan kesadaran ini, rekonstruksi yang kita hasilkan—atau yang kita gunakan sebagai dasar untuk kebijakan dan praktik kontemporer—menjadi lebih rendah hati, lebih jujur tentang keterbatasannya, dan lebih terbuka terhadap revisi. Rekonstruksi yang sadar diri secara historiografis adalah rekonstruksi yang tidak mengklaim sebagai "kebenaran final," melainkan sebagai "hipotesis terbaik yang didukung oleh bukti-bukti yang tersedia saat ini, dengan kesadaran penuh bahwa bukti-bukti baru dan perspektif-perspektif baru dapat mengubahnya."

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, di mana ada godaan yang kuat untuk menggunakan sejarah sebagai alat legitimasi—untuk membuktikan bahwa "pendidikan Islam dulu sempurna dan sekarang perlu dikembalikan ke kejayaannya," atau sebaliknya bahwa "pendidikan Islam selalu terbelakang dan perlu dimodernisasi secara radikal"—historiografi pendidikan Islam menjalankan fungsi yang sangat vital. Ia memaksa kita untuk berhenti sejenak, untuk mempertanyakan narasi-narasi yang kita anggap sudah mapan, untuk memeriksa fondasi-fondasi pengetahuan kita, dan untuk membangun kembali—jika perlu—di atas tanah yang lebih kokoh. Ini bukanlah pekerjaan yang mudah, dan sering kali ia mengganggu kenyamanan kita dengan mengungkapkan bahwa "sejarah" yang kita banggakan atau kita kecam mungkin lebih merupakan konstruksi kita sendiri daripada realitas masa lalu. Tetapi justru dalam ketidaknyamanan inilah terletak nilai sejati dari historiografi pendidikan Islam: ia menawarkan bukan kepastian yang murah, melainkan pemahaman yang lebih dalam, lebih kompleks, dan lebih jujur tentang warisan pendidikan Islam dan tentang bagaimana warisan itu dapat—dan tidak dapat—menjadi sumber daya bagi masa depan. Inilah urgensi pertama dan paling fundamental dari bidang ini.

B. Sebagai Dasar Pengembangan Teori Pendidikan Islam

Urgensi kedua dari historiografi pendidikan Islam adalah fungsinya sebagai dasar yang kokoh bagi pengembangan teori pendidikan Islam. Di permukaan, kebutuhan ini mungkin tampak tidak langsung. Bukankah teori—dalam pengertiannya yang paling umum sebagai seperangkat proposisi yang menjelaskan dan memprediksi fenomena—dibangun melalui observasi terhadap realitas empiris, bukan melalui perenungan tentang bagaimana realitas itu ditulis oleh para sejarawan? Namun, di sinilah letak urgensi yang sering kali tidak disadari: teori pendidikan Islam, hampir tanpa kecuali, selalu dibangun di atas

fondasi historis tertentu—seperangkat asumsi tentang bagaimana pendidikan Islam "pada mulanya" diselenggarakan, bagaimana ia "berkembang" atau "menyimpang," dan apa "esensi" atau "semangat asli" yang harus dihidupkan kembali. Fondasi historis ini tidak pernah merupakan realitas masa lalu yang transparan; ia selalu merupakan konstruksi yang dihasilkan melalui proses seleksi, interpretasi, dan narativisasi oleh para sejarawan dan pemikir dari generasi ke generasi. Jika konstruksi ini tidak dikritisi—jika ia diterima begitu saja sebagai "apa yang benar-benar terjadi"—maka seluruh bangunan teori yang didirikan di atasnya akan berdiri di atas tanah yang tidak stabil, rentan terhadap retakan-retakan yang disebabkan oleh bias, anakronisme, dan esensialisme yang tidak disadari. Di sinilah historiografi pendidikan Islam menjalankan fungsi yang tak tergantikan: ia menyediakan alat-alat untuk menguji, mengkritisi, dan—jika perlu—merekonstruksi fondasi historis dari teori-teori pendidikan Islam (Popkewitz, 1997, hlm. 140–150; McCulloch, 2003, hlm. 298–302; Apple, 2004, hlm. 1–30).

1. Menguji Fondasi Historis dari Klaim-Klaim Teoretis

   Setiap teori pendidikan Islam—baik yang dirumuskan oleh para pemikir klasik seperti al-Ghazālī dan Ibn Khaldūn, maupun oleh para pemikir modern seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas, Ismail Raji al-Faruqi, atau Fazlur Rahman—mengandung klaim-klaim implisit atau eksplisit tentang sejarah. Klaim-klaim ini berfungsi sebagai premis-premis yang mendasari argumen-argumen teoretis mereka. Ketika al-Attas, misalnya, mengajukan konsep *ta'dīb* sebagai inti dari pendidikan Islam dan berargumen bahwa istilah ini lebih fundamental daripada *tarbiyah* dan *ta'līm*, ia tidak hanya membuat argumen linguistik dan filosofis; ia juga—secara implisit—membuat klaim historis tentang bagaimana istilah-istilah ini digunakan dalam tradisi Islam klasik dan tentang momen-momen tertentu di mana makna "asli" dari pendidikan Islam mulai mengalami pergeseran dan "pencemaran" oleh pengaruh-pengaruh asing (al-Attas, 1980, hlm. 1–30).

   Tugas historiografer pendidikan Islam adalah menguji klaim-klaim historis semacam ini. Apakah benar bahwa *ta'dīb* adalah istilah yang paling fundamental dalam diskursus pendidikan Islam klasik, ataukah ia hanyalah salah satu dari beberapa istilah yang digunakan secara beragam dalam konteks-konteks yang berbeda? Apakah benar bahwa makna pendidikan Islam mengalami "pergeseran" dan "pencemaran" pada periode tertentu, ataukah narasi ini lebih merupakan konstruksi ideologis yang berfungsi untuk melegitimasi agenda reformasi kontemporer? Untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan ini, historiografer tidak hanya membaca teks-teks klasik itu sendiri; ia menelusuri bagaimana para sejarawan dan pemikir dari berbagai periode telah membaca, menafsirkan, dan menggunakan teks-teks tersebut. Ia mengungkap bahwa apa yang sering kali disajikan sebagai

"fakta sejarah" yang mendukung suatu teori sebenarnya adalah hasil dari proses seleksi dan interpretasi yang panjang dan kompleks, yang di dalamnya berbagai kepentingan dan perspektif saling bersaing. Dengan melakukan ini, historiografi tidak serta-merta membatalkan teori yang dikritiknya; sebaliknya, ia mendorong teori tersebut untuk menjadi lebih jujur tentang fondasi historisnya, lebih hati-hati dalam klaim-klaimnya, dan lebih terbuka terhadap revisi dan nuansa (Moosa, 2005, hlm. 30–1; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 30–1).

2. Mengungkap Genealogi Konsep-Konsep Kunci

Salah satu kontribusi paling berharga dari historiografi pendidikan Islam terhadap pengembangan teori adalah kemampuannya untuk melacak genealogi dari konsep-konsep kunci yang digunakan dalam diskursus pendidikan Islam. Konsep-konsep seperti *tarbiyah*, *ta'līm*, *ta'dīb*, *adab*, *'ilm*, *ḥikmah*, *fikr*, *ijtihād*, dan *islāḥ*—yang semuanya merupakan kosakata dasar dalam teori pendidikan Islam—memiliki sejarah yang panjang dan kompleks. Makna dari konsep-konsep ini tidaklah statis; ia telah berubah, berkembang, meluas, menyempit, dan dipertentangkan sepanjang sejarah peradaban Islam. Apa yang dimaksud dengan *tarbiyah* oleh para ulama abad ke3- H mungkin berbeda secara signifikan dari apa yang dimaksud oleh para pemikir modern abad ke14- H. Apa yang dipahami sebagai *adab* dalam konteks istana Abbasiyah berbeda dengan *adab* dalam konteks *ḥalaqah* sufi.

Seorang teoretikus pendidikan Islam yang naif mungkin memperlakukan konsep-konsep ini seolah-olah ia memiliki makna yang tetap dan esensial, yang dapat ditemukan dalam kamus atau dalam Al-Qur'an dan Sunnah, dan yang tinggal "diterapkan" dalam konteks kontemporer. Historiografi pendidikan Islam menantang esensialisme semacam ini dengan menunjukkan bahwa makna dari konsep-konsep ini selalu dinegosiasikan dan dipertentangkan dalam konteks-konteks historis yang spesifik. Ketika para pembaru Muslim abad ke-19 menggunakan istilah *tarbiyah* untuk menerjemahkan konsep Eropa tentang *education*, mereka tidak sekadar menemukan padanan linguistik; mereka melakukan suatu tindakan reinterpretasi yang secara fundamental mengubah medan semantik dari istilah tersebut, mengaitkannya dengan gagasan-gagasan modern tentang perkembangan, pertumbuhan, dan progresivitas. Demikian pula, ketika al-Attas pada akhir abad ke-20 berargumen untuk mengembalikan *ta'dīb* sebagai konsep inti, ia terlibat dalam suatu proyek genealogis yang berusaha untuk memulihkan makna-makna yang dianggapnya telah hilang—sebuah proyek yang dengan sendirinya dapat dianalisis secara historiografis (al-Attas, 1980; Günther, 2005; Messick, 1993).

Dengan melacak genealogi konsep-konsep ini—bukan untuk menemukan "makna asli" yang tunggal dan otoritatif, tetapi untuk memetakan keragaman dan perubahan makna sepanjang sejarah—historiografi memberikan

kepada para teoretikus kontemporer sumber daya yang sangat kaya. Ia membebaskan mereka dari ilusi bahwa konsep-konsep yang mereka gunakan adalah "alamiah" dan "tidak berubah," dan mendorong mereka untuk lebih sadar tentang bagaimana penggunaan mereka terhadap konsep-konsep ini adalah bagian dari percakapan yang telah berlangsung selama berabad-abad. Kesadaran ini, pada gilirannya, memungkinkan pengembangan teori yang lebih reflektif, lebih kontekstual, dan lebih mampu berdialog dengan tradisi tanpa terjebak dalam pengulangan dogmatis (Skinner, 1969, hlm. 3–53; Koselleck, 2004, hlm. 100–115).

3. Laboratorium Historis untuk Menguji Validitas Teori

Selain mengkritisi fondasi historis dan melacak genealogi konsep, historiografi pendidikan Islam juga berfungsi sebagai laboratorium historis untuk menguji validitas dan keterbatasan dari teori-teori pendidikan Islam. Teori, pada hakikatnya, adalah generalisasi. Ia membuat klaim-klaim yang dimaksudkan untuk berlaku di berbagai konteks dan situasi. Tetapi setiap generalisasi harus diuji terhadap keragaman pengalaman historis. Sebuah teori yang mengklaim bahwa "pendidikan Islam pada hakikatnya mengintegrasikan ilmu agama dan ilmu umum," misalnya, harus diuji terhadap bukti-bukti historis tentang bagaimana hubungan antara kedua jenis ilmu ini benar-benar dipraktikkan dalam berbagai konteks—di madrasah-madrasah Nizamiyah, di observatorium-observatorium Maragha, di pesantren-pesantren Jawa, di universitas-universitas Islam kontemporer. Historiografi, dengan menyediakan akses ke keragaman pengalaman historis ini—bukan dalam bentuk "fakta mentah," tetapi dalam bentuk narasi-narasi yang telah ditulis dan ditafsirkan oleh berbagai sejarawan—memungkinkan para teoretikus untuk menguji apakah generalisasi mereka bertahan terhadap kompleksitas realitas sejarah.

Ambillah contoh teori tentang "Islamisasi ilmu" yang dikembangkan oleh al-Faruqi (1982) dan para penerusnya. Teori ini, dalam berbagai formulasinya, seringkali didasarkan pada diagnosis historis tertentu: bahwa ilmu pengetahuan dalam peradaban Islam pernah terintegrasi secara harmonis di bawah payung tauhid, tetapi kemudian mengalami sekularisasi dan fragmentasi akibat pengaruh-pengaruh eksternal (kolonialisme, Westernisasi). Diagnosis historis ini adalah klaim yang dapat—dan harus—diuji secara historiografis. Apakah bukti-bukti historis mendukung gambaran tentang suatu "zaman keemasan" integrasi yang kemudian diikuti oleh "kemunduran" dan fragmentasi? Ataukah gambaran ini merupakan penyederhanaan yang berlebihan dari realitas yang jauh lebih kompleks, di mana hubungan antara berbagai jenis ilmu selalu beragam dan dinegosiasikan dalam konteks-konteks yang berbeda? Penelitian-penelitian historiografis terbaru—seperti yang dilakukan oleh El-Rouayheb (2015) tentang tradisi logika dan filsafat di dunia Islam pasca-klasik,

atau oleh Brentjes (2008) tentang patronase terhadap ilmu-ilmu eksakta—cenderung mendukung gambaran yang lebih kompleks dan kurang dramatis. Historiografi, dengan demikian, tidak "membuktikan" bahwa Islamisasi ilmu adalah salah; tetapi ia memaksa teori ini untuk menjadi lebih hati-hati dalam klaim-klaim historisnya, lebih bernuansa dalam analisisnya, dan lebih rendah hati dalam proposisi-proposisinya (al-Faruqi, 1982; El-Rouayheb, 2015; Dallal, 2010; Stenberg, 1996).

4. Mendorong Inovasi Teoretis melalui Penggalian Warisan Intelektual

   Akhirnya, historiografi pendidikan Islam tidak hanya berfungsi sebagai kritikus dan penguji; ia juga berfungsi sebagai katalis inovasi. Dengan membongkar narasi-narasi yang telah mapan—narasi tentang "kanon" pemikir yang "wajib" dipelajari, narasi tentang periode-periode "keemasan" dan "kemunduran," narasi tentang "esensi" pendidikan Islam—historiografi membuka ruang bagi penemuan kembali (*retrieval*) dan revitalisasi warisan-warisan intelektual yang telah dimarjinalkan atau dilupakan. Pemikir-pemikir yang tidak termasuk dalam "kanon" standar—perempuan seperti Nana Asma'u, pendidik dari wilayah-wilayah pinggiran, para pembaru yang gagal dan dilupakan, para sufi yang pendekatan spiritualnya dianggap tidak relevan oleh teori-teori modernis—dapat ditemukan kembali dan pemikiran mereka dapat diperiksa untuk melihat apakah ia menawarkan sumber daya yang berharga bagi pengembangan teori kontemporer.

   Dengan menunjukkan bahwa tradisi intelektual Islam jauh lebih kaya, lebih beragam, dan lebih kompleks daripada yang digambarkan oleh narasi-narasi standar, historiografi memberikan kepada para teoretikus kontemporer sebuah "arsip kemungkinan" yang sangat luas. Ia mengingatkan kita bahwa ada banyak jalan yang telah ditempuh, banyak eksperimen yang telah dicoba, dan banyak pertanyaan yang telah diajukan dalam sejarah panjang pendidikan Islam—dan bahwa banyak dari jalan, eksperimen, dan pertanyaan ini mungkin memiliki relevansi yang mendalam bagi tantangan-tantangan kontemporer yang tidak dapat dijawab oleh teori-teori arus utama. Dalam pengertian inilah, historiografi pendidikan Islam bukan hanya fondasi kritis, tetapi juga sumber kreativitas dan pembaruan bagi pengembangan teori pendidikan Islam di masa depan (Boyd & Mack, 1997; Ware, 2014; Ahmed, 2016).

Signifikansi: Dengan menjalankan fungsi-fungsi di atas—menguji fondasi historis, melacak genealogi konsep, menyediakan laboratorium pengujian, dan mendorong inovasi—historiografi pendidikan Islam memberikan kontribusi yang tak tergantikan bagi pengembangan teori pendidikan Islam yang autentik dan bertanggung jawab. "Autentik" di sini tidak berarti "statis" atau "terjebak dalam romantisme masa lalu"; sebaliknya, ia berarti bahwa teori tersebut tumbuh secara organik dari pergulatan yang serius dan jujur dengan warisan

intelektual Islam sendiri, bukan dari pengimporan kerangka-kerangka asing secara tidak kritis. "Bertanggung jawab" berarti bahwa teori tersebut sadar akan fondasi historisnya, jujur tentang asumsi-asumsinya, dan terbuka terhadap revisi berdasarkan bukti-bukti baru dan perspektif-perspektif baru. Teori yang dibangun di atas fondasi yang telah diuji secara historiografis adalah teori yang rendah hati—ia tidak mengklaim sebagai kebenaran final, melainkan sebagai kontribusi dalam percakapan yang telah berlangsung selama berabad-abad dan akan terus berlanjut. Kerendahan hati ini, secara paradoksal, adalah sumber kekuatan: ia membuat teori lebih tahan terhadap guncangan kritik, lebih fleksibel dalam menghadapi perubahan, dan lebih mampu untuk terus tumbuh dan berkembang seiring dengan berkembangnya pemahaman kita tentang warisan pendidikan Islam yang kaya dan kompleks.

D. Sebagai Kritik terhadap Narasi Sejarah

Urgensi ketiga dari historiografi pendidikan Islam adalah fungsinya sebagai kritik terhadap narasi sejarah. Jika urgensi pertama menekankan fungsi rekonstruksi dan urgensi kedua menekankan fungsi teoretis, maka urgensi ketiga ini menekankan fungsi dekonstruktif dan emansipatoris: kemampuan historiografi untuk membongkar narasi-narasi besar (*grand narratives*) yang telah lama mendominasi—dan sering kali mendistorsi—pemahaman kita tentang sejarah pendidikan Islam. Narasi-narasi ini tidak pernah netral. Mereka adalah konstruksi yang dibentuk oleh kepentingan-kepentingan ideologis, asumsi-asumsi epistemologis, dan konteks-konteks historis tertentu. Namun, melalui proses pengulangan dan institusionalisasi, mereka sering kali menjadi sedemikian mapan sehingga dianggap sebagai "kebenaran yang tak terbantahkan"—sebagai "apa yang benar-benar terjadi"—bukan sebagai salah satu interpretasi yang mungkin di antara banyak interpretasi lainnya. Di sinilah urgensi kritis historiografi pendidikan Islam muncul dengan kekuatan penuh: ia menyediakan perangkat untuk mengidentifikasi narasi-narasi dominan ini, membongkar fondasi-fondasinya, mengungkap bagaimana dan mengapa mereka dikonstruksi, dan—dengan demikian—membuka ruang bagi narasi-narasi alternatif yang selama ini dimarjinalkan atau dibungkam (Said, 1978, hlm. 1–28; Jenkins, 1991, hlm. 60–70; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 241–270).

a. Narasi Dominan

Historiografi pendidikan Islam, dalam fungsinya sebagai kritik, mengarahkan perhatiannya pada sejumlah narasi dominan yang telah membentuk—dan terus membentuk—cara kita memahami warisan pendidikan Islam. Berikut adalah beberapa di antaranya.

Pertama, narasi kemunduran (*decline narrative*). Ini adalah salah satu narasi paling kuat dan paling berpengaruh dalam historiografi pendidikan Islam, yang akar-akarnya dapat ditelusuri hingga ke orientalisme abad ke-

19. Menurut narasi ini, pendidikan Islam mencapai puncak kejayaannya pada masa Abbasiyah awal (abad ke-8 hingga ke-10 M)—era Bayt al-Ḥikmah, gerakan penerjemahan, dan integrasi ilmu-ilmu Yunani—tetapi setelah itu, terutama setelah abad ke-13, ia mengalami kemunduran yang panjang dan tak terelakkan. Penyebab kemunduran ini sering kali diatribusikan kepada faktor-faktor internal: "tertutupnya pintu ijtihad," dominasi taqlid (peniruan buta), penolakan terhadap ilmu-ilmu rasional, dan metode pembelajaran yang hanya mengandalkan hafalan tanpa pemahaman. Narasi ini, yang dipopulerkan oleh orientalis seperti Ignaz Goldziher (1981) dan Ernest Renan, tidak hanya mendominasi literatur akademik Barat selama lebih dari satu abad, tetapi juga diadopsi oleh kaum modernis Muslim sendiri—seperti Muhammad Abduh dan para pengikutnya—yang menggunakannya untuk mendukung agenda reformasi mereka: jika pendidikan Islam telah "mundur," maka diperlukan perubahan radikal yang sering kali berarti meninggalkan tradisi dan mengadopsi model-model modern (Goldziher, 1981; Hourani, 1983, hlm. 130–160).

Historiografer pendidikan Islam menjadikan narasi kemunduran ini sebagai objek kritik yang sangat penting. Ia tidak hanya bertanya, "Apakah narasi ini benar atau salah?" melainkan membongkar bagaimana narasi ini dikonstruksi, oleh siapa, dan untuk kepentingan apa. Ia menunjukkan bahwa narasi kemunduran sangat bergantung pada asumsi-asumsi yang tidak diuji: asumsi bahwa "kemajuan" adalah linear dan universal, asumsi bahwa standar-standar Eropa modern adalah tolok ukur yang sah untuk menilai peradaban Islam, dan asumsi bahwa abad-abad pasca-Mongol adalah periode yang homogen dan seragam di seluruh dunia Islam. Penelitian-penelitian terbaru—seperti yang dilakukan oleh Khaled El-Rouayheb (2015) tentang tradisi logika dan filsafat di Kekaisaran Ottoman abad ke-17, Ahmad Dallal (2010) tentang sains dalam Islam pasca-klasik, atau Sonja Brentjes (2008) tentang patronase ilmu-ilmu eksakta—telah secara meyakinkan mendemonstrasikan bahwa apa yang sebelumnya dianggap sebagai "kemunduran" sebenarnya adalah periode yang sangat kaya dan dinamis dalam produksi intelektual. Dengan mendekonstruksi narasi kemunduran, historiografi tidak hanya merevisi pemahaman kita tentang masa lalu; ia juga membebaskan kita dari keharusan untuk menerima premis-premis yang mendasarinya, dan dengan demikian membuka kemungkinan-kemungkinan baru untuk memahami dan merevitalisasi tradisi pendidikan Islam (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20; Brentjes, 2008, hlm. 403–436).

Kedua, narasi keemasan dan romantisasi apologetis. Narasi ini adalah sisi lain dari koin yang sama dengan narasi kemunduran. Jika narasi kemunduran menekankan aspek-aspek negatif dari sejarah pendidikan Islam, narasi keemasan menekankan—dan sering kali melebih-lebihkan—aspek-aspek

positifnya. Dalam narasi ini, pendidikan Islam pada masa klasik dilukiskan dalam istilah-istilah yang hampir utopis: ia sepenuhnya terintegrasi (tidak ada dikotomi ilmu), sepenuhnya holistik (mencakup dimensi spiritual, intelektual, dan fisik), sepenuhnya egaliter (terbuka untuk semua tanpa memandang kelas atau gender), dan sepenuhnya harmonis (tidak ada konflik antara akal dan wahyu). Narasi ini sering kali digunakan oleh para revivalis Muslim untuk membangkitkan kebanggaan terhadap warisan Islam dan untuk mengkritik kondisi kontemporer yang dianggap sebagai "penyimpangan" dari ideal masa lalu (Makdisi, 1981; al-Attas, 1980).

Historiografer mengkritisi narasi keemasan ini bukan karena ia "terlalu positif," tetapi karena ia melakukan kekerasan epistemologis yang serupa dengan narasi kemunduran: ia menyederhanakan kompleksitas, mengabaikan keragaman dan kontestasi internal, dan memproyeksikan kembali ke masa lalu suatu citra ideal yang lebih merupakan konstruksi kontemporer daripada realitas historis. Apakah benar bahwa pendidikan Islam klasik sepenuhnya terintegrasi tanpa dikotomi antara ilmu agama dan ilmu umum? Bukti-bukti menunjukkan bahwa hubungan antara *'ulūm naqliyyah* dan *'ulūm 'aqliyyah* selalu kompleks, beragam, dan sering kali tegang—tidak pernah merupakan integrasi yang mulus dan tanpa masalah. Apakah benar bahwa pendidikan Islam klasik sepenuhnya egaliter? Penelitian-penelitian seperti yang dilakukan oleh Michael Chamberlain (1994) dan Jonathan Berkey (1992) menunjukkan bahwa akses ke pendidikan, meskipun lebih terbuka daripada di banyak peradaban lain, tetap dipengaruhi oleh hierarki sosial, koneksi keluarga, dan sumber daya ekonomi. Historiografi mendorong apresiasi yang lebih jujur dan lebih seimbang terhadap warisan pendidikan Islam: apresiasi yang mengakui pencapaian-pencapaiannya yang luar biasa tanpa harus mengidealisasikannya secara tidak kritis, dan yang mengakui keterbatasan-keterbatasannya tanpa harus menolaknya secara keseluruhan (Chamberlain, 1994, hlm. 20–1; Berkey, 1992, hlm. 15–1; Ahmed, 2016, hlm. 30–1).

Ketiga, narasi modernisasi sebagai keniscayaan. Narasi dominan ketiga yang menjadi sasaran kritik historiografi adalah narasi yang melihat modernisasi pendidikan Islam sebagai proses yang niscaya, linear, dan pada dasarnya positif. Menurut narasi ini, sistem-sistem pendidikan Islam tradisional—seperti *kuttāb*, madrasah, atau pesantren—adalah "ketinggalan zaman" yang harus diperbaharui melalui adopsi elemen-elemen dari pendidikan modern Barat: sistem kelas, kurikulum terstruktur, metode pengajaran aktif, ujian tertulis, dan sebagainya. Narasi ini sangat dominan dalam literatur reformis abad ke-19 dan ke-20, dan terus memengaruhi kebijakan-kebijakan pendidikan di banyak negara Muslim hingga hari ini.

Historiografer mengkritisi narasi ini dengan menunjukkan bahwa ia didasarkan pada asumsi-asumsi yang problematik. Pertama, ia mengasumsikan

bahwa "modern" secara inheren lebih unggul daripada "tradisional," tanpa menguji kriteria-kriteria yang digunakan untuk menilai keunggulan tersebut. Kedua, ia mengabaikan kemungkinan bahwa praktik-praktik "tradisional"—seperti hafalan, *ḥalaqah*, atau sistem *sanad*—mungkin memiliki fungsi-fungsi pedagogis, sosial, dan spiritual yang tidak dapat digantikan begitu saja oleh praktik-praktik "modern." Ketiga, ia sering kali mengabaikan dimensi kekuasaan dalam proses modernisasi: bahwa adopsi model-model Barat sering kali terjadi dalam konteks kolonial yang timpang, di mana sistem-sistem pribumi secara sistematis direndahkan dan dimarjinalkan. Dengan mengkritisi narasi modernisasi, historiografi membuka ruang untuk pendekatan yang lebih bernuansa terhadap perubahan pendidikan—pendekatan yang tidak mengasumsikan bahwa "baru" selalu lebih baik, tetapi juga tidak menolak perubahan demi mempertahankan "tradisi" yang dibekukan secara ahistoris (Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30; Steenbrink, 1986; Starrett, 1998).

Keempat, narasi sektarian dan ideologis. Selain narasi-narasi besar tentang kemunduran, keemasan, dan modernisasi, historiografi pendidikan Islam juga mengkritisi narasi-narasi yang lebih spesifik yang dibentuk oleh kepentingan-kepentingan sektarian dan ideologis. Dalam banyak literatur, sejarah pendidikan Islam ditulis melalui lensa konflik Sunni-Syiah, di mana kontribusi satu kelompok dibesar-besarkan sementara kontribusi kelompok lain diminimalkan atau diabaikan. Demikian pula, narasi-narasi nasionalis sering kali menulis sejarah pendidikan Islam dalam kerangka "kontribusi bangsa tertentu" terhadap peradaban Islam, mengabaikan interkoneksi transnasional dan karakter kosmopolitan dari tradisi keilmuan Islam. Historiografer membongkar narasi-narasi ini dengan menunjukkan bagaimana mereka secara selektif menggunakan sumber-sumber, mengabaikan bukti-bukti yang tidak sesuai, dan mengkonstruksi "sejarah" yang lebih berfungsi sebagai alat legitimasi bagi kepentingan-kepentingan kontemporer daripada sebagai rekonstruksi yang jujur tentang masa lalu (Makdisi, 1981; Berkey, 1992; Zaman, 2002).

b. Mekanisme dan Dimensi Kritik Historiografis

Bagaimana sebenarnya kritik historiografis terhadap narasi-narasi ini bekerja? Beberapa mekanisme dan dimensi kunci dapat diidentifikasi.

Pertama, kritik historiografis beroperasi melalui pembongkaran proses konstruksi. Setiap narasi sejarah—bahkan yang paling "objektif" sekalipun—adalah hasil dari proses konstruksi yang melibatkan seleksi (peristiwa, tokoh, sumber mana yang dimasukkan dan mana yang dieksklusi), interpretasi (bagaimana fakta-fakta yang terseleksi diberi makna dan dihubungkan satu sama lain), dan narativisasi (bagaimana rangkaian peristiwa disusun ke dalam alur cerita dengan awal, tengah, dan akhir). Historiografer membongkar proses konstruksi ini dengan menunjukkan bahwa ia bisa saja berbeda.

Narasi kemunduran, misalnya, bisa saja dikonstruksi secara berbeda jika para sejarawan menggunakan sumber-sumber yang berbeda (misalnya, catatan-catatan pengadilan atau dokumen wakaf alih-alih hanya kronik dinasti), atau jika mereka menggunakan periodisasi yang berbeda (misalnya, periodisasi berbasis perkembangan intelektual alih-alih periodisasi berbasis dinasti politik). Dengan menunjukkan kontingensi dari setiap narasi, historiografi mengingatkan kita bahwa tidak ada narasi yang "alami" atau "niscaya"; setiap narasi adalah hasil dari pilihan-pilihan, dan pilihan-pilihan itu dapat dipertanyakan (White, 1973, hlm. 1–42; Jenkins, 1991, hlm. 25–35).

Kedua, kritik historiografis beroperasi melalui pengungkapan dimensi kekuasaan dan kepentingan. Narasi-narasi sejarah tidak lahir dalam ruang hampa yang murni akademis. Mereka diproduksi dalam konteks-konteks kekuasaan tertentu, dan sering kali melayani kepentingan-kepentingan tertentu—baik secara sadar maupun tidak. Historiografer mengungkap dimensi ini dengan bertanya: Siapa yang diuntungkan oleh narasi ini? Kepentingan siapa yang dilayaninya? Narasi kemunduran, misalnya, jelas melayani kepentingan imperialisme Eropa dengan menyediakan legitimasi ideologis bagi "misi peradaban" kolonial. Narasi keemasan melayani kepentingan identitas dan mobilisasi politik dalam konteks kebangkitan Islam modern. Narasi modernisasi melayani kepentingan negara-bangsa pasca-kolonial yang ingin mengintegrasikan sistem-sistem pendidikan Islam ke dalam proyek pembangunan nasional. Dengan mengungkap dimensi-dimensi ini, historiografi tidak serta-merta mendiskreditkan narasi-narasi tersebut; tetapi ia mendorong kita untuk membacanya dengan kewaspadaan kritis, menyadari bahwa apa yang disajikan sebagai "kebenaran sejarah" mungkin juga berfungsi sebagai "alat kekuasaan" (Said, 1978, hlm. 1–28; Foucault, 1980, hlm. 109–133).

Ketiga, kritik historiografis beroperasi melalui pengungkapan genealogi. Setiap narasi memiliki sejarahnya sendiri. Narasi tentang "tertutupnya pintu ijtihad," misalnya, tidak jatuh begitu saja dari langit; ia memiliki genealogi yang dapat dilacak. Wael B. Hallaq (1984), dalam artikelnya yang sangat berpengaruh "Was the Gate of Ijtihad Closed?", menunjukkan bahwa gagasan ini lebih merupakan konstruksi orientalis abad ke-19 yang kemudian diadopsi oleh kaum modernis Muslim daripada deskripsi akurat tentang realitas hukum Islam pasca-klasik. Dengan melacak genealogi dari narasi-narasi dominan, historiografi menunjukkan bahwa apa yang sering kali dianggap sebagai "kebenaran yang sudah mapan" sebenarnya adalah produk dari kondisi-kondisi historis yang spesifik, yang bisa saja—dan di masa depan mungkin akan—berubah (Hallaq, 1984, hlm. 3–41; El-Rouayheb, 2015).

Keempat, kritik historiografis beroperasi melalui pemulihan suara-suara yang dibungkam. Setiap narasi dominan, dalam proses konstruksinya,

secara sistematis mengeksklusi atau memarjinalkan perspektif-perspektif tertentu. Narasi tentang "pendidikan Islam klasik" sering kali berfokus pada institusi-institusi metropolitan besar (Baghdad, Kairo, Cordoba) dan mengabaikan pendidikan di wilayah-wilayah pinggiran. Narasi tentang "pemikiran pendidikan Islam" sering kali berfokus pada tokoh-tokoh laki-laki dan mengabaikan kontribusi perempuan. Historiografer, dengan kepekaan terhadap apa yang tidak dikatakan, terhadap keheningan dan absensi dalam narasi, berusaha untuk memulihkan suara-suara yang dibungkam ini—bukan untuk menciptakan "narasi alternatif" yang sama simplifikasinya, tetapi untuk menunjukkan bahwa narasi dominan selalu parsial, dan bahwa ada lebih banyak hal dalam sejarah pendidikan Islam daripada yang dapat ditampung oleh narasi-narasi tersebut (Scott, 1988; Boyd & Mack, 1997; Chakrabarty, 2000).

c. Dimensi Etis dan Emansipatoris dari Kritik

Penting untuk digarisbawahi bahwa kritik historiografis terhadap narasi sejarah bukanlah aktivitas yang semata-mata "akademis" atau "destruktif." Ia memiliki dimensi etis dan emansipatoris yang mendalam. Dengan membongkar narasi-narasi yang telah menjadi "rezim kebenaran" (*regimes of truth*), historiografi membebaskan kita dari cengkeraman narasi-narasi tersebut. Ia menunjukkan bahwa ada cara-cara lain untuk memahami masa lalu—dan, dengan implikasi, cara-cara lain untuk membayangkan masa depan. Ketika narasi kemunduran didekonstruksi, kita tidak lagi terpaksa menerima premis bahwa pendidikan Islam secara inheren "mundur" dan bahwa satu-satunya solusi adalah meninggalkan tradisi dan mengadopsi model Barat. Ketika narasi keemasan didekonstruksi, kita tidak lagi terpaksa membekukan masa lalu dalam idealisasi yang tidak realistis dan tidak dapat dijadikan panduan untuk tindakan di masa kini. Ketika narasi modernisasi didekonstruksi, kita tidak lagi terpaksa melihat perubahan sebagai proses linear menuju satu tujuan yang telah ditentukan.

Kritik historiografis, dengan demikian, adalah tindakan pembebasan intelektual. Ia menciptakan ruang untuk pemahaman yang lebih kompleks, lebih bernuansa, dan lebih jujur tentang warisan pendidikan Islam—pemahaman yang tidak didikte oleh agenda-agenda ideologis, tetapi juga tidak berpura-pura bebas nilai. Ia mendorong kita untuk terus-menerus mempertanyakan apa yang kita anggap sudah kita ketahui, untuk mendengarkan suara-suara yang selama ini kita abaikan, dan untuk merangkul kompleksitas dan ambiguitas sebagai bagian tak terpisahkan dari pencarian kita akan pemahaman yang lebih dalam. Dalam dunia di mana narasi-narasi tentang masa lalu sering kali digunakan untuk membenarkan kekerasan, eksklusi, dan ketidakadilan di masa kini, urgensi dari fungsi kritis historiografi ini tidak bisa dilebih-lebihkan. Ia adalah salah satu kontribusi paling vital

yang dapat diberikan oleh studi sejarah kepada masyarakat: kemampuan untuk mengatakan "tidak" terhadap narasi-narasi yang menyederhanakan, mendistorsi, dan membungkam, dan untuk terus-menerus mencari cara-cara yang lebih baik untuk memahami dari mana kita berasal dan ke mana kita mungkin pergi (Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 270–290; Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–20; Said, 1978).

D. Sebagai Landasan Kebijakan Pendidikan Islam Kontemporer

Urgensi keempat dari historiografi pendidikan Islam adalah fungsinya sebagai landasan yang kokoh bagi perumusan, implementasi, dan evaluasi kebijakan pendidikan Islam kontemporer. Di permukaan, kebutuhan ini mungkin tampak terlalu akademis dan jauh dari realitas praktis pembuatan kebijakan. Bukankah para pembuat kebijakan—menteri, direktur jenderal, rektor, kepala sekolah—memerlukan data empiris tentang kondisi terkini, bukan perenungan historis tentang bagaimana narasi-narasi tentang masa lalu dikonstruksi? Di sinilah letak urgensi yang sering kali tidak disadari dan justru menjadi sumber dari banyak kegagalan kebijakan: setiap kebijakan pendidikan, betapapun praktis dan kontemporernya, selalu didasarkan pada asumsi-asumsi historis tertentu—tentang "bagaimana pendidikan Islam dulu," "apa yang salah," dan "bagaimana seharusnya." Asumsi-asumsi ini tidak pernah merupakan realitas masa lalu yang transparan; ia selalu merupakan konstruksi yang dihasilkan melalui narasi-narasi yang telah ditulis, ditafsirkan, dan disirkulasikan oleh para sejarawan, pemikir, dan ideolog. Jika konstruksi ini tidak dikritisi—jika ia diterima begitu saja sebagai "kebenaran sejarah"—maka kebijakan yang dihasilkannya akan dibangun di atas fondasi yang rapuh: fondasi mitos, romantisasi, atau distorsi yang dapat menyebabkan kebijakan tersebut gagal mencapai tujuannya, atau bahkan menghasilkan konsekuensi-konsekuensi yang berlawanan dengan yang diharapkan. Di sinilah historiografi pendidikan Islam menjalankan fungsi yang tak tergantikan: ia menyediakan perangkat kritis untuk menguji asumsi-asumsi historis yang mendasari kebijakan, membongkar narasi-narasi yang sering kali digunakan untuk melegitimasi agenda-agenda tertentu, dan dengan demikian membuka jalan bagi perumusan kebijakan yang lebih sadar historis, lebih kontekstual, dan lebih bertanggung jawab (Silver, 1983, hlm. 1–25; Tyack & Cuban, 1995, hlm. 1–20; McCulloch, 2003, hlm. 298–302).

Ada pertanyaan mendasar, mengapa sejarah sering disalahgunakan dalam kebijakan? Untuk memahami urgensi ini, kita harus terlebih dahulu mengenali suatu fenomena yang oleh David Lowenthal (1998) disebut sebagai "perang salib warisan" (*the heritage crusade*): kecenderungan untuk menggunakan masa lalu secara selektif dan instrumental untuk melayani kebutuhan-kebutuhan masa kini. Dalam arena kebijakan pendidikan Islam, fenomena ini sangat lazim. Para pendukung reformasi radikal sering kali merujuk pada narasi

"kemunduran" untuk membenarkan pemutusan dengan tradisi dan adopsi model-model Barat. Para pendukung pelestarian tradisi sering kali merujuk pada narasi "keemasan" untuk membenarkan resistensi terhadap perubahan dan mempertahankan status quo. Para pendukung Islamisasi sering kali merujuk pada narasi "integrasi ilmu pada masa klasik" untuk melegitimasi proyek mereka. Dalam semua kasus ini, "sejarah" yang digunakan adalah narasi yang sudah disederhanakan, dipilih secara selektif, dan dibebaskan dari kompleksitas dan nuansa yang sesungguhnya. Inilah yang disebut sebagai "penggunaan sejarah secara instrumental" (*instrumental use of history*): sejarah diperlakukan sebagai gudang senjata yang darinya argumen-argumen diambil untuk mendukung posisi yang sudah dipegang sebelumnya, bukan sebagai sumber pemahaman yang kompleks dan sering kali mengganggu kenyamanan kita (Lowenthal, 1998, hlm. 1–20; Silver, 1983, hlm. 10–25; Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–20).

Historiografi pendidikan Islam, dengan fungsinya sebagai pengkritisi narasi, adalah penangkal terhadap godaan untuk menggunakan sejarah secara instrumental semacam ini. Ia tidak membiarkan narasi-narasi yang disederhanakan lolos tanpa diuji. Ketika seorang pembuat kebijakan mengatakan, "Pendidikan Islam dulu mengintegrasikan semua ilmu, sekarang kita perlu kembali ke model itu," historiografer bertanya: "Narasi integrasi yang mana? Apakah ada bukti bahwa integrasi itu pernah sepenuhnya terwujud, ataukah ia lebih merupakan cita-cita normatif yang tidak pernah sepenuhnya tercapai? Bagaimana narasi ini dikonstruksi, dan untuk kepentingan apa ia digunakan saat ini?" Dengan mengajukan pertanyaan-pertanyaan ini, historiografi memaksa para pembuat kebijakan untuk berhenti sejenak, untuk memeriksa fondasi historis dari argumen-argumen mereka, dan untuk mempertimbangkan kompleksitas yang mungkin telah mereka abaikan dalam upaya mereka untuk membangun justifikasi yang sederhana dan kuat bagi kebijakan mereka (Popkewitz, 1997, hlm. 135–145; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30).

Secara speisifik, historiografi pendidikan Islam menjalankan beberapa fungsi spesifik yang secara kolektif menjadikannya landasan yang sangat diperlukan bagi pengembangan kebijakan.

Pertama, fungsi diagnostik: mengidentifikasi mitos-mitos yang mendasari kebijakan. Banyak kebijakan pendidikan Islam didasarkan pada asumsi-asumsi tentang masa lalu yang, setelah diperiksa secara historiografis, ternyata lebih merupakan mitos daripada realitas. Narasi tentang "tertutupnya pintu ijtihad" yang menyebabkan kemunduran, misalnya, telah menjadi premis yang tak dipertanyakan bagi berbagai kebijakan reformasi yang bertujuan untuk "membuka kembali pintu ijtihad" melalui reformasi kurikulum dan metode pembelajaran. Tetapi, sebagaimana telah ditunjukkan oleh Hallaq (1984) dan para sarjana lainnya, narasi ini sendiri adalah konstruksi yang sangat problematik: praktik ijtihad tidak pernah benar-benar berhenti, dan gagasan

tentang "pintu yang tertutup" lebih merupakan mitos yang diciptakan oleh orientalis dan diadopsi oleh kaum modernis. Jika kebijakan didasarkan pada mitos semacam ini, maka diagnosis masalahnya sudah salah sejak awal, dan solusi yang ditawarkannya mungkin tidak relevan atau bahkan kontraproduktif. Historiografi, dengan membongkar mitos-mitos ini, menjalankan fungsi diagnostik yang vital: ia membantu para pembuat kebijakan untuk memahami masalah yang sebenarnya, bukan masalah yang dikonstruksi oleh narasi-narasi yang tidak diuji (Hallaq, 1984, hlm. 3–41; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10).

Kedua, fungsi genealogis: melacak akar-akar historis dari masalah-masalah kontemporer. Masalah-masalah yang dihadapi oleh pendidikan Islam saat ini—dualisme kurikulum, ketertinggalan mutu, ketegangan antara otoritas negara dan otonomi lembaga keagamaan, radikalisme—bukanlah masalah yang muncul tiba-tiba. Mereka memiliki genealogi yang panjang dan kompleks, yang hanya dapat dipahami melalui analisis historis yang mendalam. Dualisme kurikulum, misalnya, tidak dapat dipahami tanpa melacak sejarah pemisahan antara ilmu-ilmu agama dan umum yang berakar pada periode kolonial, ketika kekuatan-kekuatan Eropa memperkenalkan sistem pendidikan sekuler yang terpisah dari sistem pendidikan Islam yang sudah ada. Kebijakan-kebijakan pasca-kemerdekaan yang mencoba "mengintegrasikan" kedua sistem ini sering kali gagal karena mereka tidak memahami bagaimana dualisme ini terbentuk secara historis, dan mengapa ia begitu resisten terhadap perubahan. Historiografi, dengan menyediakan analisis genealogis yang mendalam, membantu para pembuat kebijakan untuk memahami akar-akar struktural dari masalah yang mereka hadapi, sehingga mereka dapat merumuskan solusi yang mengatasi sebab-sebab fundamental, bukan hanya gejala-gejala permukaan (Hefner, 2009, hlm. 1–30; Azra, 2002, hlm. 1–25; Steenbrink, 1986).

Ketiga, fungsi evaluatif-retrospektif: menyediakan laboratorium untuk mempelajari keberhasilan dan kegagalan kebijakan masa lalu. Sejarah kebijakan pendidikan Islam penuh dengan eksperimen: upaya-upaya reformasi yang berhasil, upaya-upaya yang gagal, dan upaya-upaya yang menghasilkan konsekuensi-konsekuensi yang tidak diantisipasi. Historiografi, dengan menganalisis secara kritis bagaimana narasi-narasi tentang keberhasilan dan kegagalan ini telah dikonstruksi, menyediakan pelajaran-pelajaran yang sangat berharga bagi para pembuat kebijakan kontemporer. Mengapa kebijakan integrasi madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional di Indonesia, yang dimulai pada tahun 1970-an, menghasilkan hasil-hasil yang beragam di berbagai daerah dan konteks? Mengapa beberapa upaya "Islamisasi ilmu" di universitas-universitas Islam mengalami kesulitan dalam implementasi meskipun didukung secara ideologis? Dengan menganalisis kasus-kasus historis ini secara mendalam—dengan memperhatikan tidak hanya teks-teks kebijakan, tetapi juga konteks implementasi, resistensi, adaptasi, dan konsekuensi-konsekuensi

yang tidak diantisipasi—historiografi menyediakan pelajaran-pelajaran yang jauh lebih kaya dan lebih bernuansa daripada generalisasi-generalisasi sederhana tentang "apa yang berhasil." Para pembuat kebijakan yang belajar dari laboratorium historis ini akan lebih mampu merancang kebijakan yang realistis, yang memperhitungkan kompleksitas implementasi, dan yang mengantisipasi kemungkinan-kemungkinan resistensi dan konsekuensi yang tidak diinginkan (Tyack & Cuban, 1995, hlm. 40–85; Cuban, 1993, hlm. 1–25; Ball, 2013, hlm. 1–20).

Keempat, fungsi komparatif-kontekstual: mencegah transfer kebijakan yang tidak kritis. Dalam era globalisasi, ada godaan yang kuat untuk mengimpor model-model kebijakan yang dianggap "terbaik" (*best practices*) dari tempat lain tanpa adaptasi yang memadai. Kebijakan "Islamisasi ilmu" di Malaysia, kebijakan integrasi madrasah di Indonesia, atau kebijakan reformasi pendidikan tinggi di Arab Saudi sering kali dipengaruhi oleh model-model global yang disebarkan oleh organisasi-organisasi internasional seperti Bank Dunia, UNESCO, atau OECD. Historiografi mengingatkan kita bahwa setiap kebijakan lahir dari dan beroperasi dalam konteks historis, kultural, dan institusional yang spesifik. Apa yang "berhasil" di satu konteks mungkin gagal total di konteks lain jika perbedaan-perbedaan kontekstual tidak diperhitungkan. Historiografi, dengan menyediakan analisis yang mendalam tentang bagaimana kebijakan-kebijakan telah dikontekstualisasikan—atau gagal dikontekstualisasikan—dalam berbagai *setting* historis, membantu para pembuat kebijakan untuk menghindari jebakan transfer kebijakan yang tidak kritis dan untuk merancang kebijakan yang benar-benar responsif terhadap kebutuhan, nilai-nilai, dan kondisi-kondisi lokal (Steiner-Khamsi, 2004, hlm. 20–1; Schriewer, 2000, hlm. 330–305; Anderson-Levitt, 2003, hlm. 15–1).

Kelima, fungsi prospektif: membuka imajinasi kebijakan. Historiografi tidak hanya melihat ke belakang; ia juga, secara implisit, membuka ruang untuk membayangkan masa depan yang berbeda. Dengan mengungkapkan bahwa apa yang ada saat ini—institusi-institusi, kurikulum, metode, kebijakan—adalah produk dari proses-proses historis yang kontingen, bukan keniscayaan yang tak terelakkan, historiografi membebaskan imajinasi kebijakan. Jika sistem pendidikan yang sekarang dominan adalah hasil dari pilihan-pilihan yang dibuat dalam kondisi-kondisi tertentu, maka pilihan-pilihan lain mungkin saja—dan masih mungkin—dibuat. Historiografi, dengan menunjukkan kepada kita bahwa di masa lalu berbagai alternatif pernah dicoba, berbagai jalan pernah ditempuh, dan berbagai kemungkinan pernah diwujudkan—meskipun banyak di antaranya kemudian ditinggalkan atau dilupakan—membuka "arsip kemungkinan" yang dapat menginspirasi inovasi kebijakan di masa kini. Ini bukan berarti bahwa kita harus kembali ke masa lalu secara naif; sebaliknya, ini berarti bahwa masa lalu, ketika dipahami secara kritis dan kontekstual, dapat menjadi sumber daya yang kaya untuk membayangkan masa depan yang berbeda dari perpanjangan linear

masa kini (Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–20; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 270–290).

Signifikansi: Bagi dunia Islam kontemporer, di mana perdebatan-perdebatan tentang reformasi pendidikan sangat intens dan sering kali sangat ideologis, fungsi historiografi sebagai landasan kebijakan sangatlah krusial. Ambillah contoh perdebatan tentang integrasi madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional di Indonesia. Di satu sisi, integrasi telah membuka akses yang lebih luas bagi lulusan madrasah untuk melanjutkan ke pendidikan tinggi umum dan memasuki pasar kerja modern. Di sisi lain, ada kekhawatiran bahwa integrasi telah mengikis karakter khas madrasah dan menundukkannya pada logika birokrasi negara yang mungkin bertentangan dengan misi pendidikannya. Seorang pembuat kebijakan yang dilengkapi dengan kesadaran historiografis akan mampu menelusuri sejarah panjang hubungan antara madrasah dan negara—dari masa kolonial, melalui Orde Lama dan Orde Baru, hingga era Reformasi. Ia akan memahami bahwa pertanyaan-pertanyaan yang dihadapi saat ini—tentang otonomi, pendanaan, standar kurikulum, dan identitas—bukanlah pertanyaan-pertanyaan baru, tetapi telah diperdebatkan dalam berbagai bentuk selama beberapa generasi. Dengan memahami bagaimana para pendahulu menghadapi pertanyaan-pertanyaan ini, bagaimana kebijakan-kebijakan mereka diimplementasikan, dan apa konsekuensi-konsekuensinya, ia dapat merumuskan kebijakan yang lebih bijaksana, yang menghormati warisan historis sambil merespons kebutuhan-kebutuhan kontemporer. Ia tidak akan terjebak dalam ilusi bahwa ia memulai dari halaman kosong, atau bahwa solusi-solusi sederhana (seperti "kembalikan madrasah ke Diknas" atau "keluarkan madrasah dari Diknas") dapat menyelesaikan masalah yang kompleks dan berakar dalam sejarah (Azra, 2002, hlm. 50–80; Hefner, 2009, hlm. 50–100; Zuhdi, 2006, hlm. 157–188).

Dengan demikian, historiografi pendidikan Islam sebagai landasan kebijakan bukanlah kemewahan akademis yang hanya relevan bagi para spesialis di menara gading. Ia adalah kebutuhan praktis yang mendesak bagi siapa pun yang ingin membuat keputusan-keputusan yang cerdas, bertanggung jawab, dan berkelanjutan dalam dunia pendidikan Islam. Dalam dunia di mana kebijakan sering kali didorong oleh mode-mode sesaat, tekanan-tekanan politik jangka pendek, dan ideologi-ideologi yang tidak diuji, historiografi menawarkan sesuatu yang sangat berharga: perspektif yang lebih dalam, analisis yang lebih kritis, dan kebijaksanaan yang lebih matang. Ia mengingatkan kita bahwa untuk melangkah maju dengan percaya diri, kita perlu memahami tidak hanya ke mana kita ingin pergi, tetapi juga dari mana kita berasal—dan, yang sama pentingnya, bagaimana narasi tentang "dari mana kita berasal" itu telah dikonstruksi, oleh siapa, dan untuk kepentingan apa.

TANTANGAN HISTORIOGRAFI PENDIDIKAN ISLAM

SETIAP disiplin ilmu memiliki tantangannya sendiri, tetapi historiografi pendidikan Islam menghadapi serangkaian hambatan yang sangat spesifik dan—dalam beberapa hal—sangat berat. Mengabaikan tantangan-tantangan ini sama naifnya dengan membangun rumah tanpa memeriksa kondisi tanah di bawahnya. Jika urgensi menjelaskan mengapa historiografi pendidikan Islam itu penting, maka tantangan menjelaskan mengapa pekerjaan ini begitu sulit—dan, secara paradoksal, justru karena kesulitan itulah ia menjadi semakin penting.

Tantangan-tantangan ini tidak muncul secara acak; mereka adalah konsekuensi langsung dari posisi unik yang ditempati oleh historiografi pendidikan Islam di persimpangan antara tradisi intelektual Islam dan perkembangan historiografi global. Di satu sisi, ia harus bergulat dengan persoalan-persoalan yang dihadapi oleh semua cabang sejarah: keterbatasan sumber, bias ideologi, dan problem representasi. Di sisi lain, ia menghadapi persoalan-persoalan yang spesifik terhadap studinya: warisan orientalisme yang telah membentuk—dan dalam banyak hal mendistorsi—cara dunia modern memahami pendidikan Islam, internalisasi narasi-narasi orientalis oleh sebagian sarjana Muslim sendiri, serta tantangan-tantangan baru yang dibawa oleh revolusi digital seperti akses, otentisitas, dan ilusi kelengkapan arsip digital. Masing-masing tantangan ini tidak berdiri sendiri; mereka saling terkait, saling memperkuat, dan sering kali menciptakan lingkaran setan yang sulit diputus.

Namun, membahas tantangan bukanlah undangan untuk pesimisme atau keputusasaan. Sebaliknya, justru dengan mengenali dan memetakan tantangan-tantangan ini secara jujur, kita dapat mulai merumuskan strategi-strategi untuk menghadapinya. Setiap keterbatasan yang diakui adalah langkah pertama menuju penanganannya; setiap bias yang diidentifikasi adalah peluang untuk koreksi; setiap kesulitan yang dipetakan adalah undangan untuk inovasi metodologis. Dalam tradisi intelektual Islam, kesadaran akan keterbatasan diri sendiri—yang dilambangkan oleh ungkapan al-'ilm 'inda Allāh (ilmu yang sempurna hanya di sisi Allah)—bukanlah tanda kelemahan, melainkan tanda kebijaksanaan. Sub-bab ini akan mengurai secara sistematis tantangan-tantangan utama yang dihadapi oleh historiografi pendidikan Islam: dari keterbatasan sumber yang membatasi apa yang dapat kita ketahui, bias ideologi yang membentuk bagaimana kita menafsirkan, warisan orientalisme yang terus menghantui, hingga persoalan-persoalan kontemporer seperti digitalisasi manuskrip dan kesenjangan akses global. Semua ini akan dibahas bukan untuk membuat kita putus asa, tetapi untuk membekali kita dengan kewaspadaan kritis yang diperlukan dalam menavigasi medan yang sulit ini.

A. Keterbatasan Sumber

Setiap upaya untuk merekonstruksi masa lalu—termasuk masa lalu pendidikan Islam—pada hakikatnya adalah upaya untuk membangun kembali sebuah

bangunan yang telah runtuh dengan hanya mengandalkan puing-puing yang tersisa. Puing-puing inilah yang dalam bahasa metodologi sejarah disebut sebagai "sumber": segala sesuatu yang ditinggalkan oleh masa lalu dan dapat digunakan oleh sejarawan sebagai bukti untuk mendukung rekonstruksinya. Tanpa sumber, tidak ada sejarah; tanpa sumber yang memadai, tidak ada rekonstruksi yang dapat dipertanggungjawabkan. Di sinilah letak tantangan pertama dan paling fundamental yang dihadapi oleh historiografi pendidikan Islam: keterbatasan sumber. Tantangan ini bukan sekadar masalah teknis yang dapat diatasi dengan kerja keras dan ketekunan; ia adalah problem epistemologis yang membatasi apa yang dapat kita ketahui tentang masa lalu pendidikan Islam, dan yang membentuk—sering kali secara tidak disadari—narasi-narasi yang kita warisi dan produksi (Howell & Prevenier, 2001, hlm. 60–80; Tosh, 2015, hlm. 90–120; Evans, 1997, hlm. 65–80).

Pertanyaanya, mengapa sumber itu terbatas? Sebelum mengurai jenis-jenis keterbatasan sumber yang spesifik, penting untuk merenungkan sejenak mengapa sumber-sumber untuk sejarah pendidikan Islam—dan untuk sejarah pra-modern pada umumnya—selalu dan niscaya terbatas. Masa lalu telah lenyap dalam keutuhannya. Dari seluruh aktivitas pendidikan yang berlangsung di dunia Islam selama lebih dari empat belas abad—jutaan *ḥalaqah* yang digelar, miliaran jam pembelajaran yang dihayati, tak terhitung jumlahnya interaksi guru-murid, diskusi-diskusi informal, praktik-praktik hafalan, dan pengalaman-pengalaman personal yang membentuk kehidupan intelektual umat Islam—hanya sebagian kecil yang sangat tidak representatif yang meninggalkan jejak. Dan dari jejak yang ditinggalkan itu, hanya sebagian kecil lagi yang bertahan melewati kerusakan waktu, perang, bencana alam, dan kehancuran yang disengaja. Dan dari yang bertahan, hanya sebagian kecil lagi yang telah ditemukan, dikatalogkan, dan dapat diakses oleh para peneliti (Bloch, 1953, hlm. 65–50; Collingwood, 1946, hlm. 250–245).

Lebih dari itu, apa yang meninggalkan jejak dan apa yang tidak bukanlah proses yang acak. Ada bias-bias sistemik yang menentukan jejak apa yang tercipta dan jejak apa yang bertahan. Institusi-institusi besar yang didanai oleh wakaf-wakaf kaya dan didukung oleh para penguasa—seperti madrasah-madrasah Nizamiyah atau al-Azhar—cenderung meninggalkan lebih banyak jejak daripada *kuttāb-kuttāb* kecil di desa-desa terpencil. Para ulama elite yang menulis kitab-kitab tebal dan memiliki jaringan patronase yang kuat cenderung lebih terdokumentasi daripada para guru anonim yang mengajar anak-anak membaca Al-Qur'an. Kegiatan-kegiatan formal dan resmi—seperti pengangkatan guru besar, peresmian institusi, atau penulisan karya-karya besar—cenderung lebih tercatat daripada praktik-praktik informal dan keseharian yang sesungguhnya merupakan inti dari proses pendidikan. Dengan demikian, sumber-sumber yang tersedia untuk sejarawan pendidikan Islam bukan hanya terbatas, tetapi juga

secara sistematis bias: ia cenderung merepresentasikan pengalaman institusi-institusi elite, tokoh-tokoh besar, dan kegiatan-kegiatan formal, sementara pengalaman mayoritas umat Islam—yang belajar di institusi-institusi kecil, di rumah-rumah, di surau-surau desa, atau yang tidak meninggalkan jejak tertulis sama sekali—sebagian besar telah hilang dari jangkauan kita (Chamberlain, 1994, hlm. 20–1; Berkey, 1992, hlm. 15–1; Messick, 1993, hlm. 30–15).

Keterbatasan sumber yang dihadapi oleh historiografi pendidikan Islam dapat diklasifikasikan ke dalam beberapa kategori yang saling terkait.

Pertama, keterbatasan kuantitas: sumber yang hilang, musnah, dan belum ditemukan. Ini adalah bentuk keterbatasan yang paling jelas dan paling mendasar. Jumlah total manuskrip, dokumen, dan artefak yang pernah dihasilkan oleh peradaban Islam tidak diketahui, tetapi hampir pasti jauh melebihi apa yang tersisa saat ini. Peperangan, invasi, dan konflik internal telah menghancurkan perpustakaan-perpustakaan dan koleksi-koleksi yang tak ternilai: pembakaran perpustakaan Baghdad oleh bangsa Mongol pada tahun 1258 M, penghancuran perpustakaan-perpustakaan di Andalusia selama *Reconquista*, atau perusakan manuskrip-manuskrip di Timbuktu oleh kelompok-kelompok ekstremis pada tahun 2013 adalah beberapa contoh yang paling terkenal, tetapi pasti banyak kehancuran lain yang tidak tercatat. Selain kehancuran oleh manusia, faktor-faktor alam seperti kelembaban, serangga, jamur, dan api juga telah mengambil korban yang sangat besar terhadap warisan tertulis Islam.

Namun, penting juga untuk dicatat bahwa tidak semua yang hilang benar-benar hilang selamanya. Salah satu perkembangan paling menggembirakan dalam studi Islam kontemporer adalah penemuan kembali (*rediscovery*) koleksi-koleksi manuskrip yang sebelumnya tidak diketahui keberadaannya—di perpustakaan-perpustakaan pribadi di Yaman, di pesantren-pesantren tua di Indonesia, di koleksi-koleksi keluarga di Afrika Barat, atau di arsip-arsip yang belum terkatalogkan di Eropa dan Amerika. Setiap penemuan baru memiliki potensi untuk mengubah pemahaman kita tentang sejarah pendidikan Islam secara signifikan. Namun, ketergantungan pada penemuan-penemuan semacam ini juga menciptakan ketidakpastian: rekonstruksi kita saat ini selalu bersifat tentatif, karena kita tidak pernah tahu apakah besok akan ditemukan sebuah manuskrip yang meruntuhkan apa yang selama ini kita anggap mapan (Hirschler, 2012, hlm. 1–20; Mahdi, 2016, hlm. 1–25; Ware, 2014, hlm. 1–15).

Kedua, keterbatasan akses: sumber yang ada tetapi tidak terjangkau. Bahkan untuk sumber-sumber yang telah bertahan, akses sering kali menjadi masalah yang serius. Koleksi-koleksi manuskrip Islam tersebar di seluruh dunia—dari perpustakaan-perpustakaan nasional di Eropa dan Amerika, hingga koleksi-koleksi pribadi di Timur Tengah, Afrika, dan Asia—dan banyak di antaranya belum dikatalogkan dengan baik, belum didigitalisasi, atau tunduk pada pembatasan-pembatasan akses. Seorang peneliti yang ingin mempelajari manuskrip-

manuskrip tertentu mungkin harus melakukan perjalanan ke beberapa negara, menegosiasikan izin dari pemilik koleksi, dan menghabiskan waktu berbulan-bulan untuk membaca teks-teks yang sering kali ditulis dalam tulisan tangan yang sulit diuraikan. Keterbatasan akses ini tidak hanya memperlambat penelitian, tetapi juga menciptakan ketidaksetaraan: para peneliti yang berafiliasi dengan institusi-institusi kaya di negara-negara maju memiliki akses yang jauh lebih besar ke sumber-sumber daripada para peneliti dari negara-negara Muslim sendiri, yang mungkin justru memiliki kedekatan kultural dan linguistik yang lebih besar dengan materi yang mereka teliti. Kesenjangan akses ini adalah masalah etis sekaligus epistemologis (Romanov, 2017, hlm. 226–246; Savant, 2018, hlm. 1–15).

Ketiga, keterbatasan representativitas: bias dalam apa yang tercatat. Sebagaimana telah disinggung di atas, sumber-sumber yang tersedia tidak merepresentasikan realitas pendidikan Islam secara proporsional. Mereka cenderung berasal dari dan merepresentasikan pusat-pusat metropolitan dan institusi-institusi elite, sementara praktik-praktik pendidikan di daerah-daerah pinggiran dan di kalangan masyarakat biasa kurang terdokumentasi. Mereka cenderung ditulis oleh dan untuk laki-laki, sementara pengalaman perempuan dalam pendidikan—yang sering kali berlangsung di ruang-ruang domestik dan informal—kurang terekam. Mereka cenderung berfokus pada aspek-aspek formal dan normatif dari pendidikan (kurikulum resmi, karya-karya besar, kebijakan-kebijakan), sementara praktik-praktik informal, keseharian, dan "kurikulum tersembunyi" (*hidden curriculum*) kurang terwakili. Historiografer harus selalu waspada terhadap bias-bias representasi ini dan secara kritis merefleksikan bagaimana keterbatasan sumber membentuk—dan membatasi—narasi-narasi yang dapat mereka bangun (Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 1–15; Scott, 1988).

Keempat, keterbatasan genre: apa yang dapat dan tidak dapat dikatakan oleh suatu jenis sumber. Setiap jenis sumber memiliki konvensi, keterbatasan, dan biasnya sendiri. Kronik-kronik dinasti (*tārīkh*), yang sering kali menjadi sumber utama untuk sejarah politik dan institusional, cenderung berfokus pada tindakan-tindakan para penguasa dan peristiwa-peristiwa besar, dan mungkin hanya menyinggung pendidikan secara sepintas. Kitab-kitab *ṭabaqāt* (biografi ulama) sangat kaya akan informasi tentang jaringan keilmuan, tetapi cenderung bersifat hagiografis dan normatif—ia lebih tertarik pada apa yang seharusnya daripada apa yang sebenarnya. Risalah-risalah *ādāb al-mu'allimīn* (etika guru) memberikan gambaran yang sangat rinci tentang bagaimana proses pembelajaran seharusnya diselenggarakan, tetapi kita tidak dapat mengasumsikan bahwa praktik aktual selalu sesuai dengan preskripsi normatif ini. Catatan-catatan *ijāzah* (lisensi mengajar) adalah sumber yang sangat berharga untuk melacak transmisi teks dan jaringan guru-murid, tetapi ia hanya merekam apa yang secara formal "disahkan," bukan keseluruhan pengalaman

belajar seseorang. Historiografer harus mampu membaca setiap jenis sumber secara kritis, dengan kesadaran penuh tentang apa yang dapat dan tidak dapat dikatakan oleh sumber tersebut, dan tentang bagaimana konvensi-konvensi genre membentuk isinya (Makdisi, 1981, hlm. 160–140; Robinson, 2003, hlm. –55 85; Messick, 1993, hlm. 50–30).

Kelima, keterbatasan linguistik dan paleografis. Sumber-sumber untuk sejarah pendidikan Islam ditulis dalam berbagai bahasa—Arab, Persia, Turki Utsmani, Urdu, Melayu-Jawi, dan banyak lagi—dan dalam berbagai aksara yang sering kali sulit diuraikan bahkan oleh para spesialis sekalipun. Seorang sejarawan yang hanya menguasai bahasa Arab, misalnya, tidak akan dapat mengakses sumber-sumber dalam bahasa Persia atau Turki, dan dengan demikian rekonstruksinya akan timpang—ia akan cenderung melihat sejarah pendidikan Islam melalui lensa wilayah-wilayah Arab, sementara perkembangan-perkembangan penting di Persia, Asia Tengah, India, dan Anatolia luput dari perhatiannya. Lebih dari itu, bahkan untuk teks-teks berbahasa Arab, variasi dalam tulisan tangan (paleografi) dari abad ke abad dan dari wilayah ke wilayah dapat menjadi rintangan yang signifikan. Kemampuan untuk membaca manuskrip-manuskrip ini—dengan tulisan yang sering kali tidak memiliki tanda baca, penuh dengan singkatan, dan menggunakan konvensi-konvensi penulisan yang asing bagi pembaca modern—adalah keterampilan yang memerlukan pelatihan bertahun-tahun. Keterbatasan linguistik dan paleografis ini secara langsung membatasi jumlah peneliti yang dapat bekerja dengan sumber-sumber primer, dan secara tidak langsung membentuk komunitas keilmuan dengan cara-cara yang tidak selalu sehat (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–10; Gutas, 1998, hlm. 1–25).

Implikasi: Keterbatasan-keterbatasan sumber yang telah diuraikan di atas memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi praktik historiografi pendidikan Islam. *Pertama*, ia menuntut kerendahan hati epistemologis (*epistemic humility*). Setiap klaim tentang "bagaimana pendidikan Islam berkembang" harus diakui sebagai kesimpulan tentatif yang didasarkan pada bukti-bukti yang terbatas dan bias, dan yang selalu terbuka untuk direvisi ketika bukti-bukti baru ditemukan atau ketika metode-metode baru dikembangkan. Historiografer yang bertanggung jawab tidak akan menyajikan rekonstruksinya sebagai "kebenaran final," melainkan sebagai "hipotesis terbaik yang didukung oleh bukti-bukti yang tersedia saat ini." Kerendahan hati ini bukanlah kelemahan; ia adalah tanda kedewasaan intelektual dan kejujuran akademis (Evans, 1997, hlm. 220–253; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 241–270).

Kedua, keterbatasan sumber menuntut kreativitas metodologis. Jika sumber-sumber tertulis terbatas, para sejarawan harus mencari dan menggunakan jenis-jenis sumber alternatif: tradisi lisan, arsitektur, artefak material, seni visual, dan bahkan lanskap. Jika sumber-sumber normatif mendominasi, para sejarawan harus mengembangkan metode-metode untuk "membaca di balik" teks-teks

normatif guna menemukan petunjuk-petunjuk tentang praktik aktual. Jika sumber-sumber dari pusat metropolitan mendominasi, para sejarawan harus secara aktif mencari dan memprioritaskan sumber-sumber dari pinggiran. Kreativitas metodologis ini adalah salah satu ciri dari historiografi kontemporer yang paling dinamis dan paling menjanjikan (Burke, 2001, hlm. 1–10; Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–20; Ware, 2014).

Ketiga, keterbatasan sumber menuntut transparansi tentang dasar-dasar dari klaim-klaim kita. Historiografer yang baik akan selalu menjelaskan kepada pembacanya dari mana ia mendapatkan informasinya, apa keterbatasan dari sumber-sumber yang ia gunakan, dan mengapa ia menafsirkan sumber-sumber tersebut dengan cara tertentu. Transparansi ini memungkinkan para pembaca untuk menilai sendiri validitas dari rekonstruksi yang disajikan, dan untuk mengidentifikasi titik-titik di mana bukti-bukti lemah dan spekulasi tidak dapat dihindari. Transparansi juga merupakan bentuk penghormatan terhadap komunitas keilmuan: ia mengundang kritik, dialog, dan revisi, yang merupakan mekanisme-mekanisme esensial bagi kemajuan pengetahuan (Tosh, 2015, hlm. 200–220; McCulloch, 2003, hlm. 295–302).

Keempat, dan yang paling penting, keterbatasan sumber menuntut kesadaran akan apa yang tidak kita ketahui. Dalam setiap rekonstruksi sejarah, ada "zona-zona gelap"—area-area di mana bukti-bukti sangat tipis atau tidak ada sama sekali. Historiografer yang jujur akan mengakui keberadaan zona-zona gelap ini, alih-alih berpura-pura bahwa mereka dapat mengisinya dengan kepastian. Kesadaran akan ketidaktahuan ini bukanlah pengakuan kegagalan; ia adalah pengakuan akan batas-batas dari pengetahuan kita, dan ia adalah insentif yang paling kuat untuk terus mencari, terus menggali, dan terus mempertanyakan. Dalam pengertian inilah, keterbatasan sumber—yang tampaknya merupakan kelemahan—dapat menjadi sumber kekuatan intelektual: ia menjaga disiplin ini tetap rendah hati, tetap dinamis, dan tetap terbuka terhadap kemungkinan-kemungkinan baru.

B. Bias Ideologi

Setelah mengurai tantangan keterbatasan sumber yang bersifat material dan teknis, kita kini sampai pada tantangan kedua yang lebih subtil, lebih meresap, dan dalam banyak hal lebih sulit diatasi: bias ideologi. Jika keterbatasan sumber membatasi *apa yang dapat kita ketahui* tentang masa lalu pendidikan Islam, maka bias ideologi membatasi *bagaimana kita menafsirkan* apa yang kita ketahui. Istilah "ideologi" di sini tidak digunakan dalam pengertian peyoratif yang sempit—sebagai "kesadaran palsu" atau "propaganda"—melainkan dalam pengertian yang lebih luas dan lebih netral: sebagai seperangkat keyakinan, nilai, asumsi, dan kerangka konseptual yang membentuk cara seseorang atau suatu kelompok memandang dunia, mengajukan pertanyaan, menyeleksi bukti,

dan membangun argumen. Dalam pengertian ini, setiap sejarawan—dan setiap manusia—memiliki ideologi, apakah ia menyadarinya atau tidak. Tantangannya bukanlah bagaimana *menghilangkan* ideologi—sesuatu yang mustahil—melainkan bagaimana *mengenali, mengakui, dan mengelola* pengaruhnya terhadap produksi pengetahuan sejarah (Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 12–1; Novick, 1988, hlm. 17–1; Said, 1978, hlm. 28–1).

Untuk memahami bagaimana bias ideologi beroperasi dalam historiografi pendidikan Islam, kita perlu membedakannya dari bias-bias lain yang lebih dangkal. Bias ideologi bukanlah sekadar "kesalahan faktual" yang dapat dikoreksi dengan merujuk pada bukti yang lebih baik. Ia adalah sesuatu yang jauh lebih mendasar: ia adalah kerangka yang menentukan apa yang dianggap sebagai "fakta" yang relevan, bagaimana fakta-fakta itu harus ditafsirkan, dan bagaimana mereka harus dirangkai menjadi sebuah narasi yang bermakna. Dua sejarawan yang memiliki akses ke sumber-sumber yang persis sama dapat menghasilkan narasi yang sama sekali berbeda—dan bahkan bertentangan—tentang topik yang sama, karena mereka membaca sumber-sumber tersebut melalui lensa ideologis yang berbeda. Inilah yang terjadi dalam historiografi pendidikan Islam: para orientalis kolonial, para apologis Muslim, para modernis, para tradisionalis, para Marxis, para feminis, dan para poskolonialis—masing-masing telah menghasilkan narasi yang berbeda tentang "apa yang terjadi" dalam pendidikan Islam, bukan (hanya) karena mereka memiliki akses ke sumber-sumber yang berbeda, tetapi (terutama) karena mereka mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang berbeda, menggunakan kerangka teoretis yang berbeda, dan melayani kepentingan-kepentingan yang berbeda (Jenkins, 1991, hlm. 25–45; White, 1973, hlm. 1–42; Skinner, 1969, hlm. 3–53).

Spektrum Bias Ideologi: Historiografi pendidikan Islam telah dibentuk—dan dalam banyak hal, didistorsi—oleh beberapa orientasi ideologis utama. Masing-masing memiliki kontribusinya sendiri, tetapi masing-masing juga memiliki titik buta dan kecenderungan reduksionisnya sendiri.

Pertama, bias orientalisme. Orientalisme, sebagaimana didefinisikan secara klasik oleh Edward Said (1978), adalah gaya berpikir yang didasarkan pada perbedaan ontologis dan epistemologis yang dibuat antara "Timur" (*the Orient*) dan "Barat" (*the Occident*). Dalam konteks historiografi pendidikan Islam, bias orientalis termanifestasi dalam beberapa kecenderungan yang saling terkait: (a) kecenderungan untuk melihat pendidikan Islam sebagai "yang lain" dari pendidikan Barat—jika Barat adalah rasional, progresif, dan dinamis, maka Islam adalah irasional, statis, dan dogmatis; (b) kecenderungan untuk menjelaskan perkembangan (atau ketidakberkembangan) pendidikan Islam melalui faktor-faktor internal yang esensial—"Islam itu begini, maka pendidikannya begitu"—dengan mengabaikan faktor-faktor eksternal seperti invasi, kolonialisme, atau dislokasi ekonomi; (c) kecenderungan untuk menilai pendidikan Islam dengan

standar-standar Barat dan menemukannya kurang—madrasah dinilai "gagal" karena tidak melahirkan Renaissance atau Revolusi Ilmiah, seolah-olah kedua fenomena Eropa yang sangat spesifik itu adalah tolok ukur universal untuk menilai semua peradaban; (d) kecenderungan untuk memproyeksikan dikotomi-dikotomi Barat ke dalam Islam—misalnya, dikotomi antara "ortodoksi" dan "heterodoksi," atau antara "akal" dan "wahyu"—yang mungkin tidak sesuai dengan cara para aktor Muslim sendiri memahami realitas mereka. Bias orientalis ini sangat berpengaruh karena diproduksi oleh institusi-institusi akademik yang kuat dan disirkulasikan secara luas melalui buku-buku teks, ensiklopedia, dan kurikulum universitas (Said, 1978, hlm. 1–28; Goldziher, 1981; Tibawi, 1972).

Kedua, bias apologetika dan revivalisme. Jika orientalisme cenderung merendahkan pendidikan Islam, apologetika dan revivalisme cenderung melakukan sebaliknya: mengidealisasi dan meromantisasinya. Bias ini sangat kuat di kalangan sarjana Muslim yang menulis dalam konteks kebangkitan Islam modern, sebagai respons terhadap inferioritas yang ditimpakan oleh kolonialisme dan orientalisme. Kecenderungan-kecenderungan utamanya meliputi: (a) proyeksi kembali ke masa lalu suatu "sistem pendidikan Islam" yang ideal, terintegrasi, dan komprehensif yang mungkin tidak pernah eksis dalam bentuk yang digambarkan; (b) glorifikasi terhadap "zaman keemasan" sebagai periode di mana semua aspek pendidikan Islam berfungsi secara sempurna, dengan mengabaikan ketegangan-ketegangan internal, kontestasi, dan eksklusi yang juga merupakan bagian dari realitas historis; (c) pembacaan selektif terhadap sumber-sumber klasik untuk menemukan "bukti" bahwa semua ide-ide modern—demokrasi, hak asasi manusia, kesetaraan gender, metode ilmiah—sebenarnya sudah ada dalam Islam sejak awal; (d) narasi tentang "kemunduran" yang diatributkan hampir seluruhnya kepada faktor-faktor eksternal (invasi Mongol, kolonialisme Barat), dengan mengabaikan dinamika-dinamika internal yang mungkin juga berkontribusi. Bias apologetis ini, meskipun dapat dimengerti sebagai respons terhadap serangan-serangan orientalisme, pada akhirnya sama problematiknya: ia menghasilkan sejarah yang tidak kritis, yang lebih berfungsi untuk menghibur dan memobilisasi daripada untuk memahami (Makdisi, 1981; al-Attas, 1980; Moosa, 2005).

Ketiga, bias modernisme dan sekularisme. Bias ini, yang sangat dominan dalam literatur reformis abad ke-19 dan ke-20, didasarkan pada asumsi bahwa modernitas Barat adalah tujuan universal yang harus dicapai oleh semua masyarakat, dan bahwa pendidikan Islam harus dinilai berdasarkan sejauh mana ia mendukung atau menghambat pencapaian tujuan ini. Kecenderungan-kecenderungannya meliputi: (a) pembagian dikotomis antara "tradisional" (otoritatif, statis, berorientasi hafalan) dan "modern" (demokratis, dinamis, berorientasi pemahaman), dengan yang pertama selalu dinilai negatif dan yang kedua selalu dinilai positif; (b) narasi tentang "reformasi" yang mengasumsikan

bahwa perubahan selalu berarti perbaikan, dan bahwa resistensi terhadap perubahan selalu irasional atau reaksioner; (c) pengabaian terhadap dimensi-dimensi dari pendidikan Islam tradisional—seperti dimensi spiritual, etis, dan komunitarian—yang tidak sesuai dengan kerangka modernis dan yang karenanya dianggap sebagai "takhyul" atau "hambatan"; (d) kecenderungan untuk mengukur "kemajuan" pendidikan Islam dengan indikator-indikator kuantitatif modern—tingkat literasi, jumlah sekolah, rasio murid-guru—dengan mengabaikan kualitas-kualitas yang lebih sulit diukur tetapi mungkin lebih penting bagi para aktor sejarah itu sendiri (Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30; Starrett, 1998; Steenbrink, 1986).

Keempat, bias nasionalisme. Dengan munculnya negara-negara bangsa di dunia Muslim pada abad ke-20, historiografi pendidikan Islam sering kali ditulis dalam kerangka nasional yang bertujuan untuk membangun dan melegitimasi identitas nasional. Kecenderungan-kecenderungannya meliputi: (a) pembacaan sejarah pendidikan Islam melalui lensa "kontribusi bangsa" terhadap peradaban Islam, yang sering kali mengabaikan interkoneksi transnasional dan karakter kosmopolitan dari tradisi keilmuan Islam; (b) narasi tentang "pendidikan nasional" yang menempatkan negara sebagai pahlawan yang membawa kemajuan, sementara lembaga-lembaga pendidikan Islam tradisional digambarkan sebagai "terbelakang" dan perlu "dibina"; (c) marjinalisasi atau penghapusan pengalaman kelompok-kelompok minoritas—etnis, bahasa, atau mazhab—yang tidak sesuai dengan narasi nasional yang dominan. Di Indonesia, misalnya, narasi tentang "pendidikan nasional" sering kali menempatkan Ki Hajar Dewantara dan Taman Siswa sebagai pusat, sementara kontribusi pesantren dan madrasah terhadap perjuangan kemerdekaan dan pembangunan bangsa kurang mendapat perhatian yang proporsional (Azra, 2002; Tsuchiya, 1987; Hefner, 2009).

Kelima, bias sektarian dan mazhab. Historiografi pendidikan Islam tidak luput dari pengaruh konflik-konflik sektarian yang telah lama mewarnai sejarah Islam. Kecenderungan-kecenderungannya meliputi: (a) penonjolan kontribusi satu mazhab atau aliran dengan mengabaikan atau meremehkan kontribusi mazhab atau aliran lain; (b) narasi tentang konflik Sunni-Syiah di mana satu pihak selalu menjadi korban dan pihak lain selalu menjadi penindas, tanpa analisis yang bernuansa tentang kompleksitas hubungan antara kedua komunitas dalam konteks-konteks historis yang berbeda; (c) dalam konteks Indonesia, narasi tentang konflik antara "modernis" dan "tradisionalis" yang sering kali terlalu menyederhanakan keragaman dan dinamika internal dalam masing-masing kelompok. Bias sektarian ini tidak hanya mendistorsi pemahaman kita tentang masa lalu, tetapi juga dapat memperburuk ketegangan-ketegangan sektarian di masa kini dengan menyediakan "justifikasi historis" bagi permusuhan dan eksklusi (Makdisi, 1981; Berkey, 1992; Zaman, 2002).

Keenam, bias gender. Sebagaimana telah disinggung dalam beberapa sub-bab sebelumnya, historiografi pendidikan Islam secara tradisional sangat didominasi oleh laki-laki dan berfokus pada pengalaman laki-laki. Perempuan—baik sebagai guru, murid, maupun pemikir pendidikan—secara sistematis kurang direpresentasikan dalam sumber-sumber dan, ketika mereka muncul, sering kali diperlakukan sebagai anomali atau catatan kaki. Bias ini memiliki akar ganda: di satu sisi, sumber-sumber primer memang lebih sedikit mendokumentasikan aktivitas pendidikan perempuan karena perempuan sering kali beroperasi di ruang-ruang informal dan domestik yang kurang meninggalkan jejak tertulis; di sisi lain, para sejarawan modern—baik orientalis maupun Muslim—sering kali mengabaikan atau meremehkan bukti-bukti tentang peran perempuan yang sebenarnya tersedia. Akibatnya, kita memiliki gambaran yang sangat timpang tentang sejarah pendidikan Islam: gambaran yang hampir seluruhnya maskulin, yang mengabaikan kontribusi setengah dari umat Islam terhadap transmisi dan pengembangan ilmu (Ahmed, 1992; Scott, 1988; Boyd & Mack, 1997).

Menghadapi realitas bias ideologi yang tak terhindarkan ini, bagaimana seharusnya historiografer pendidikan Islam bersikap? Jawabannya bukanlah—dan tidak mungkin—mencari suatu "netralitas ideologis" yang steril. Setiap upaya untuk menulis sejarah selalu dilakukan dari suatu posisi, dengan seperangkat komitmen dan perspektif tertentu. Klaim "netralitas" atau "objektivitas absolut" sering kali merupakan kedok bagi bias-bias yang tidak diakui dan karenanya lebih berbahaya. Apa yang mungkin—dan apa yang merupakan tuntutan etis dan intelektual—adalah refleksivitas: kesediaan untuk secara terus-menerus memeriksa posisi sendiri, untuk mengakui perspektif dan keterbatasan yang dibawanya, untuk membuka diri terhadap kritik dan perspektif alternatif, dan untuk merevisi pandangan sendiri ketika bukti-bukti dan argumen-argumen menuntutnya (Jenkins, 1991, hlm. 60–70; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 241–270; Chakrabarty, 2000, hlm. 3–23).

Beberapa strategi konkret untuk mengelola bias ideologi dapat diidentifikasi. *Pertama*, transparansi: mengakui secara eksplisit perspektif dan komitmen yang dibawa ke dalam penelitian, alih-alih menyembunyikannya di balik retorika objektivitas. *Kedua*, pluralisme perspektif: secara aktif mencari dan mempertimbangkan perspektif-perspektif alternatif, termasuk perspektif yang mungkin tidak menyenangkan atau menantang keyakinan sendiri. *Ketiga*, interdisiplineritas dan dialog: melibatkan diri dalam percakapan dengan para sarjana dari disiplin-disiplin lain, tradisi-tradisi intelektual lain, dan latar belakang kultural lain, yang dapat membantu mengidentifikasi titik-titik buta yang tidak disadari. *Keempat*, komitmen pada bukti: meskipun bukti tidak pernah "berbicara sendiri" dan selalu ditafsirkan dalam kerangka tertentu, komitmen untuk setia pada bukti—untuk tidak mengabaikan, mendistorsi, atau memanipulasi bukti demi kenyamanan ideologis—adalah fondasi etis yang tak tergantikan dari

setiap historiografi yang bertanggung jawab. *Kelima*, kerendahan hati: mengakui bahwa pengetahuan kita selalu parsial, tentatif, dan terbuka untuk revisi, dan bahwa klaim-klaim kita tentang masa lalu selalu kurang pasti daripada yang kita inginkan.

Dalam konteks historiografi pendidikan Islam, pengelolaan bias ideologi ini sangat mendesak. Dunia Islam kontemporer dipenuhi dengan perdebatan-perdebatan ideologis yang sengit tentang pendidikan—antara modernis dan tradisionalis, antara sekularis dan Islamis, antara nasionalis dan kosmopolitan—dan sejarah sering kali dijadikan medan pertempuran bagi perdebatan-perdebatan ini. Dalam situasi seperti ini, tugas historiografer pendidikan Islam bukanlah untuk "memenangkan" pertempuran bagi salah satu pihak, melainkan untuk menaikkan level diskursus secara keseluruhan: untuk menunjukkan bahwa masa lalu jauh lebih kompleks, lebih bernuansa, dan lebih menarik daripada karikatur-karikatur ideologis yang sering kali mendominasi perdebatan publik. Dengan melakukan ini, historiografer tidak hanya berkontribusi pada pemahaman yang lebih baik tentang masa lalu, tetapi juga pada kualitas perdebatan publik di masa kini—sebuah kontribusi yang signifikansinya jauh melampaui tembok-tembok akademi.

C. Orientalisme

Di antara seluruh bias ideologi yang telah membentuk—dan dalam banyak hal mendistorsi—historiografi pendidikan Islam, tidak ada yang lebih berpengaruh, lebih sistemik, dan lebih sulit diurai daripada orientalisme. Istilah ini, yang dipopulerkan secara revolusioner oleh Edward W. Said dalam karyanya yang monumental, *Orientalism* (1978), merujuk pada sebuah tradisi intelektual yang panjang dan kompleks di mana para sarjana, penulis, dan pemikir Barat memproduksi pengetahuan tentang "Timur" (*the Orient*)—termasuk tentang Islam dan peradabannya—dalam kerangka yang tidak pernah netral, tidak pernah murni akademis, melainkan selalu terkait dengan relasi-relasi kekuasaan imperial. Orientalisme, dalam pengertian Said, bukanlah sekadar "studi tentang Timur" yang bisa benar atau salah; ia adalah sebuah diskursus—sebuah sistem pengetahuan yang memiliki aturan-aturannya sendiri tentang apa yang dapat dikatakan, siapa yang dapat berbicara, dan apa yang dianggap sebagai kebenaran—yang secara fundamental membentuk cara Barat memandang, merepresentasikan, dan mengontrol dunia Islam (Said, 1978, hlm. 1–28; Hallaq, 2018, hlm. 1–30).

Bagi historiografi pendidikan Islam, orientalisme merupakan tantangan yang sangat serius karena ia telah menghasilkan narasi-narasi yang sangat berpengaruh—narasi-narasi yang, meskipun telah dikritik secara ekstensif oleh para sarjana kontemporer, terus hidup dalam buku-buku teks, dalam asumsi-asumsi populer, dan bahkan dalam wacana kaum Muslim sendiri. Narasi-narasi

ini telah membentuk apa yang dianggap sebagai "pengetahuan yang mapan" tentang sejarah pendidikan Islam, dan membongkarnya memerlukan lebih dari sekadar koreksi faktual; ia memerlukan dekonstruksi terhadap seluruh kerangka epistemologis yang melahirkannya. Oleh karena itu, orientalisme harus dipahami bukan sekadar sebagai "bias" yang dapat dengan mudah diidentifikasi dan dihapuskan, melainkan sebagai fondasi diskursif yang di atasnya sebagian besar bangunan historiografi pendidikan Islam—baik yang ditulis oleh orang Barat maupun, secara paradoksal, oleh kaum Muslim sendiri—didirikan (Said, 1978, hlm. 28–1; Tibawi, 1972; Makdisi, 1981, hlm. 15–1).

Agar dapat memahami bagaimana orientalisme telah membentuk historiografi pendidikan Islam, kita perlu melacak akar-akar historisnya. Meskipun ketertarikan Barat terhadap Islam sudah ada sejak Abad Pertengahan—dengan terjemahan Al-Qur'an ke dalam bahasa Latin pada abad ke-12 atau polemik-polemik para teolog Kristen—orientalisme sebagai sebuah tradisi akademik yang sistematis mulai terbentuk pada akhir abad ke-18 dan mencapai puncaknya pada abad ke-19, bertepatan dengan puncak imperialisme Eropa di dunia Muslim. Ini bukanlah kebetulan. Penaklukan Napoleon atas Mesir pada tahun 1798, yang disertai oleh tim sarjana yang menghasilkan *Description de l'Égypte* yang monumental, adalah momen simbolis yang menandai hubungan simbiotik antara pengetahuan dan kekuasaan yang akan menjadi ciri khas orientalisme: untuk mengontrol dunia Islam, Barat harus memahaminya; dan pemahaman itu, pada gilirannya, akan digunakan untuk melegitimasi dan memfasilitasi kontrol (Said, 1978, hlm. 110–31; Hourani, 1991, hlm. 50–10).

Atas dasar hubungan simbiotik inilah, orientalisme membangun seperangkat asumsi dasar yang akan sangat memengaruhi cara para orientalis menulis tentang pendidikan Islam. *Pertama*, asumsi tentang esensialisme: bahwa "Islam" adalah entitas yang tunggal, koheren, dan tidak berubah, yang esensinya dapat didefinisikan sekali untuk selamanya. Dalam kerangka ini, "pendidikan Islam" bukanlah sesuatu yang beragam dan berubah-ubah tergantung pada konteks historis, melainkan ekspresi langsung dari esensi Islam yang statis. *Kedua*, asumsi tentang dikotomi radikal antara Barat dan Timur: bahwa Barat pada dasarnya adalah rasional, progresif, dinamis, dan maskulin, sementara Timur pada dasarnya adalah irasional, statis, sensual, dan feminin. *Ketiga*, asumsi tentang superioritas Barat: bahwa peradaban Barat mewakili puncak pencapaian manusia, dan bahwa peradaban-peradaban lain harus dinilai berdasarkan seberapa dekat mereka mendekati atau seberapa jauh mereka menyimpang dari standar-standar Barat. *Keempat*, asumsi tentang teksualitas: bahwa Islam adalah "agama kitab" yang esensinya dapat ditemukan dalam teks-teks klasiknya, bukan dalam praktik-praktik hidup umat Islam yang beragam dan berubah-ubah. Asumsi ini mendorong orientalis untuk lebih mempercayai apa yang dikatakan oleh kitab-kitab klasik tentang pendidikan daripada apa yang

sebenarnya terjadi di lapangan (Said, 1978, hlm. 31–110; Ahmed, 2016, hlm. 1–30; Hallaq, 2018, hlm. 1–30).

Narasi-Narasi Para Orientalis: Dari fondasi asumsi-asumsi inilah, orientalisme menghasilkan serangkaian narasi yang sangat berpengaruh tentang sejarah pendidikan Islam. Narasi-narasi ini, meskipun bervariasi dalam detailnya, memiliki beberapa tema yang konsisten.

Pertama, narasi "keemasan dan kemunduran" (*rise and decline*). Ini adalah kerangka naratif paling dominan dalam historiografi orientalis tentang pendidikan Islam. Menurut narasi ini, pendidikan Islam mencapai puncak kejayaannya pada masa Abbasiyah awal (abad ke-8 hingga ke-10 M)—era ketika para khalifah mendukung penerjemahan karya-karya Yunani, ketika Bayt al-Ḥikmah berkembang sebagai pusat penelitian, dan ketika para filosof dan ilmuwan Muslim membuat kontribusi-kontribusi orisinal. Namun, setelah periode singkat ini—yang sering kali diatribusikan lebih kepada pengaruh Yunani daripada dinamika internal Islam sendiri—pendidikan Islam mengalami kemunduran yang panjang dan tak terelakkan. "Pintu ijtihad tertutup," taqlid (peniruan buta) menggantikan pemikiran orisinal, ilmu-ilmu rasional disingkirkan dari kurikulum madrasah, dan metode pembelajaran direduksi menjadi hafalan tanpa pemahaman. Tokoh-tokoh seperti Ignaz Goldziher (1850–1921) dan Duncan Black Macdonald (1863–1943) adalah beberapa arsitek utama dari narasi ini, yang kemudian direproduksi oleh generasi-generasi orientalis berikutnya dan menjadi "kebenaran yang mapan" dalam studi Islam Barat (Goldziher, 1981; Makdisi, 1981, hlm. 1–10; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15).

Kedua, narasi tentang madrasah sebagai institusi yang kaku dan dogmatis. Dalam narasi orientalis, madrasah sering kali digambarkan sebagai antitesis dari universitas Barat. Jika universitas Barat adalah tempat pemikiran bebas, inovasi, dan kemajuan ilmu pengetahuan, maka madrasah adalah tempat dogmatisme, pengulangan, dan kemandekan. Kurikulumnya sempit, berfokus pada ilmu-ilmu syariah yang diajarkan melalui hafalan; metode pengajarannya otoritatif, dengan guru yang dianggap sebagai sumber kebenaran yang tidak boleh dipertanyakan; dan strukturnya tidak memiliki otonomi institusional, tunduk pada kontrol negara dan kepentingan-kepentingan politik. Narasi ini, yang sangat kuat dalam literatur orientalis abad ke-19 dan awal abad ke-20, secara implisit—dan kadang-kadang secara eksplisit—berfungsi untuk menegaskan superioritas institusi-institusi pendidikan Barat dan untuk melegitimasi "misi peradaban" kolonial (Makdisi, 1981, hlm. 1–30; Huff, 2003; Goldziher, 1981).

Ketiga, narasi tentang "intelek Muslim yang terbelenggu" (*the shackled Muslim intellect*). Orientalisme sering kali menggambarkan para pemikir dan pendidik Muslim sebagai korban dari "ortodoksi" yang mengekang—sebuah konstruksi orientalis yang menyamakan Islam Sunni arus utama dengan anti-rasionalisme dan anti-inovasi. Dalam narasi ini, tokoh-tokoh seperti al-Ghazālī

digambarkan sebagai "penghancur filsafat" yang serangannya terhadap para filosof telah mematikan perkembangan pemikiran rasional dalam Islam. Tokoh-tokoh seperti Ibn Rushd (Averroes) dirayakan bukan sebagai pemikir Muslim, tetapi sebagai penjaga api rasionalisme Yunani yang sayangnya "dikalahkan" oleh kekuatan-kekuatan obskurantisme agama. Apa yang diabaikan oleh narasi ini adalah kompleksitas hubungan antara akal dan wahyu dalam tradisi Islam, keragaman posisi-posisi intelektual yang selalu ada, dan fakta bahwa pemikiran rasional terus berkembang di dunia Islam jauh setelah al-Ghazālī (Griffel, 2009, hlm. 1–20; Moosa, 2005, hlm. 1–30; Gutas, 1998, hlm. 1–25).

Keempat, narasi tentang "ketiadaan" atau "kelemahan" institusi-institusi pendidikan Islam. Orientalisme sering kali memproyeksikan kategori-kategori institusional Barat ke dalam Islam dan "menemukan" bahwa Islam tidak memiliki atau memiliki dalam bentuk yang lebih rendah apa yang dimiliki oleh Barat. Madrasah "bukan universitas" karena tidak memiliki struktur korporat, kurikulum yang terstandarisasi, atau gelar-gelar formal seperti di Bologna atau Paris. Sistem *ijāzah* dianggap sebagai "sertifikasi" yang inferior dibandingkan dengan sistem gelar akademik Barat. *Ḥalaqah* dianggap sebagai format pembelajaran yang "primitif" dibandingkan dengan sistem kelas modern. Apa yang diabaikan oleh narasi-narasi ini adalah bahwa institusi-institusi Islam memiliki logika, fungsi, dan kriteria keunggulannya sendiri yang tidak dapat dinilai dengan standar-standar yang berasal dari pengalaman historis yang sama sekali berbeda. Kegagalan untuk memahami ini adalah inti dari apa yang disebut oleh Said sebagai "orientalisme": bukan sekadar ketidaktahuan, tetapi ketidakmampuan untuk melihat "Timur" dalam istilah-istilahnya sendiri (Makdisi, 1981, hlm. 280–200; Berkey, 1992, hlm. 20–1; Chamberlain, 1994, hlm. 20–1).

Salah satu dimensi paling kompleks dan paling mengganggu dari tantangan orientalisme adalah bahwa narasi-narasinya tidak hanya diproduksi oleh orang Barat dan dikonsumsi secara pasif oleh kaum Muslim. Melalui proses yang oleh para teoretikus poskolonial disebut sebagai "internalisasi" atau "kolonisasi kesadaran," banyak pemikir dan sarjana Muslim—terutama dari kalangan modernis dan reformis pada abad ke-19 dan ke-20—telah mengadopsi, mereproduksi, dan mengadaptasi asumsi-asumsi dasar orientalis untuk tujuan-tujuan mereka sendiri. Ketika Muhammad Abduh (1849–1905) menyerukan reformasi pendidikan Islam dengan mengkritik "kemunduran" madrasah, "tertutupnya pintu ijtihad," dan dominasi taqlid, ia menggunakan kerangka yang secara fundamental mirip dengan kerangka orientalis—meskipun dengan tujuan yang berbeda. Orientalis menggunakan narasi kemunduran untuk melegitimasi imperialisme; Abduh dan para pengikutnya menggunakannya untuk melegitimasi reformasi. Tetapi fondasi naratifnya—bahwa telah terjadi kemunduran yang disebabkan oleh faktor-faktor internal, bahwa sesuatu perlu diubah secara radikal—adalah sama (Hourani, 1983, hlm. 130–160; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30).

Internalisasi ini menciptakan situasi yang sangat sulit bagi historiografer pendidikan Islam kontemporer. Di satu sisi, ia tidak dapat begitu saja "mengembalikan" historiografi ke narasi-narasi pra-orientalis yang mungkin juga memiliki bias dan keterbatasannya sendiri. Di sisi lain, ia tidak dapat menerima begitu saja narasi-narasi reformis Muslim yang, meskipun ditulis oleh "insider," mungkin telah secara tidak sadar mengadopsi kerangka-kerangka orientalis. Apa yang diperlukan adalah dekonstruksi ganda: terhadap orientalisme, tetapi juga terhadap internalisasi orientalisme dalam wacana Muslim sendiri. Ini adalah tugas yang sangat sulit, karena ia menuntut kritik terhadap tradisi sendiri tanpa jatuh ke dalam pelukan orientalisme, dan kritik terhadap orientalisme tanpa jatuh ke dalam apologetika naif (Said, 1978; Ahmed, 2016; Hallaq, 2018).

Pertanyaan besarnya, bagaimana umat Islam menghadapi tantangan orientaslisme tersebut? Dalam menghadapi tantangan orientalisme, historiografi pendidikan Islam kontemporer telah mengembangkan beberapa strategi respons. *Pertama*, dekonstruksi genealogis: melacak asal-usul dari narasi-narasi orientalis, menunjukkan bahwa mereka bukanlah "kebenaran abadi" melainkan produk dari kondisi-kondisi historis yang spesifik, dan bahwa mereka sering kali didasarkan pada pembacaan yang selektif dan tendensius terhadap sumber-sumber primer. Karya-karya seperti *The Rise of Colleges* (1981) oleh George Makdisi, yang menunjukkan hubungan genetik antara madrasah Islam dan universitas-universitas Barat—sebuah argumen yang secara fundamental menantang narasi tentang "ketiadaan" institusi pendidikan tinggi dalam Islam—adalah contoh dari strategi ini.

Kedua, empirisme kritis: alih-alih berdebat pada level asumsi-asumsi ideologis, banyak sejarawan kontemporer memilih untuk kembali ke sumber-sumber primer dan membangun rekonstruksi yang lebih ketat secara empiris. Penelitian-penelitian Khaled El-Rouayheb (2015) tentang tradisi logika dan filsafat di dunia Islam abad ke-17, atau Ahmad Dallal (2010) tentang sains dalam Islam pasca-klasik, telah menunjukkan bahwa gambaran orientalis tentang "kemunduran" intelektual tidak didukung oleh bukti-bukti yang tersedia. Strategi ini tidak secara langsung "membantah" orientalisme, tetapi secara diam-diam meruntuhkan fondasi empirisnya.

Ketiga, pemulihan agensi dan suara Muslim: alih-alih memperlakukan kaum Muslim sebagai objek pasif dari kekuatan-kekuatan sejarah yang tidak mereka kontrol, historiografi kontemporer menekankan agensi, kreativitas, dan kapasitas kaum Muslim untuk membentuk nasib mereka sendiri—termasuk dalam menghadapi kolonialisme dan modernitas. Karya-karya tentang reformasi pendidikan Islam di berbagai wilayah, seperti yang diedit oleh Hefner dan Zaman (2007) dalam *Schooling Islam*, menunjukkan bahwa kaum Muslim bukanlah penerima pasif dari "modernisasi," melainkan aktor-aktor yang secara aktif

menegosiasikan, mengadaptasi, dan mentransformasi model-model pendidikan dalam konteks-konteks lokal mereka.

Keempat, refleksivitas dan dialog: mengakui bahwa tidak ada posisi yang sepenuhnya "murni" atau "bebas" dari pengaruh orientalisme—termasuk posisi para pengkritiknya. Historiografer kontemporer tidak mengklaim telah "melampaui" orientalisme menuju suatu kebenaran yang tidak terkontaminasi; sebaliknya, mereka mengakui bahwa orientalisme adalah bagian dari warisan intelektual yang harus terus-menerus dinegosiasikan, dikritisi, dan diatasi—tetapi tidak akan pernah sepenuhnya dihapuskan. Kesadaran ini mendorong suatu sikap rendah hati dan dialogis, yang terbuka terhadap kritik dan revisi terus-menerus (El-Rouayheb, 2015; Dallal, 2010; Hefner & Zaman, 2007; Hallaq, 2018).

Signifikansi: Tantangan orientalisme, dengan demikian, bukanlah tantangan yang dapat "diselesaikan" sekali untuk selamanya. Ia adalah bagian dari lanskap intelektual di mana historiografi pendidikan Islam harus beroperasi, dan kesadaran akan kehadirannya—serta kapasitasnya untuk mendistorsi—harus menjadi bagian dari kompetensi dasar setiap sejarawan yang bekerja di bidang ini. Tujuannya bukanlah untuk menghasilkan suatu historiografi yang "bebas" dari orientalisme—sebuah cita-cita yang mungkin tidak realistis dan bahkan tidak diinginkan, karena orientalisme, terlepas dari semua distorsinya, juga telah memberikan kontribusi-kontribusi metodologis dan filologis yang signifikan. Tujuannya adalah untuk menghasilkan historiografi yang sadar akan orientalisme: yang mampu mengidentifikasi asumsi-asumsinya, mengkritisi narasi-narasinya, dan membangun di atas fondasi yang lebih kokoh, lebih inklusif, dan lebih adil.

Ini berarti, antara lain, membaca karya-karya orientalis tidak hanya sebagai "sumber informasi" tentang Islam—yang harus diterima atau ditolak—tetapi sebagai objek analisis historiografis yang menarik: sebagai dokumen yang mengungkapkan bukan hanya tentang "Timur" yang mereka klaim untuk deskripsikan, tetapi juga tentang "Barat" yang memproduksi mereka, tentang kecemasan-kecemasan, ambisi-ambisi, dan keterbatasan-keterbatasannya. Dengan mengadopsi sikap kritis ini, historiografi pendidikan Islam dapat bergerak melampaui orientalisme tanpa harus melupakannya—dapat menggunakan warisan orientalisme secara kritis sambil membangun sesuatu yang baru dan lebih baik di atas puing-puingnya. Ini adalah tugas yang sulit, tetapi juga merupakan salah satu panggilan intelektual yang paling penting bagi generasi kontemporer sejarawan pendidikan Islam.

D. Tantangan Digitalisasi Manuskrip

Di antara seluruh tantangan yang dihadapi oleh historiografi pendidikan Islam kontemporer, digitalisasi manuskrip menempati posisi yang unik dan paradoksal. Di satu sisi, perkembangan teknologi digital dalam tiga dekade terakhir telah

membuka akses yang belum pernah terjadi sebelumnya ke sumber-sumber primer yang sebelumnya tersebar, tersembunyi, atau sulit dijangkau. Ratusan ribu manuskrip Islam—dari koleksi-koleksi di perpustakaan-perpustakaan nasional Eropa, perpustakaan-perpustakaan universitas di Amerika Utara, hingga koleksi-koleksi pribadi di Yaman, Afrika Barat, dan Asia Tenggara—kini telah didigitalisasi dan, setidaknya secara prinsip, dapat diakses oleh siapa pun dengan koneksi internet. Bagi sejarawan pendidikan Islam, ini adalah revolusi yang menjanjikan: untuk pertama kalinya, adalah mungkin untuk membayangkan suatu studi yang benar-benar komprehensif tentang transmisi teks, jaringan keilmuan, dan praktik-praktik pendidikan Islam tanpa harus melakukan perjalanan ke puluhan negara dan menegosiasikan akses ke koleksi-koleksi yang sering kali tidak ramah bagi peneliti asing. Digitalisasi, dengan demikian, adalah jawaban terhadap salah satu tantangan paling fundamental yang telah diuraikan sebelumnya: keterbatasan akses ke sumber-sumber (Hirschler, 2012, hlm. 1–10; Mahdi, 2016, hlm. 1–15; Romanov, 2017, hlm. 226–230).

Namun, di sisi lain—dan di sinilah letak paradoksnya—digitalisasi manuskrip juga melahirkan serangkaian tantangan baru yang sama seriusnya dengan tantangan yang coba diatasinya. Tantangan-tantangan ini bukan hanya bersifat teknis, meskipun aspek teknisnya sangat signifikan; ia juga bersifat epistemologis, metodologis, etis, dan bahkan politis. Digitalisasi manuskrip, sebagaimana setiap teknologi, bukanlah proses yang netral. Ia melibatkan pilihan-pilihan—tentang apa yang didigitalkan dan apa yang tidak, tentang standar metadata yang digunakan, tentang platform yang dibangun, tentang hak akses yang diberikan—yang semuanya memiliki konsekuensi-konsekuensi yang mendalam bagi bagaimana pengetahuan tentang masa lalu pendidikan Islam diproduksi, disirkulasikan, dan dikonsumsi. Historiografer pendidikan Islam yang kritis, oleh karena itu, tidak dapat sekadar merayakan janji-janji digitalisasi tanpa juga mengkritisi secara tajam tantangan-tantangan dan jebakan-jebakan yang menyertainya (Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 1–15; Rosenzweig, 2011, hlm. 1–25; Milligan, 2019, hlm. 1–20).

Sebelum mengurai tantangan-tantangan, penting untuk mengakui secara adil besarnya janji yang ditawarkan oleh digitalisasi. Bagi generasi sebelumnya dari para sejarawan pendidikan Islam—dari Ignaz Goldziher hingga George Makdisi, dari A. L. Tibawi hingga Ahmad Shalaby—mengakses manuskrip adalah usaha yang sangat sulit, mahal, dan memakan waktu. Seorang peneliti harus melakukan perjalanan ke perpustakaan-perpustakaan di Eropa, Timur Tengah, atau Asia, sering kali tanpa kepastian apakah manuskrip yang dicarinya benar-benar ada di sana atau dalam kondisi yang dapat dibaca. Setelah tiba, ia harus berurusan dengan katalog-katalog yang sering kali tidak lengkap atau tidak akurat, dengan jam buka yang terbatas, dan dengan kebijakan-kebijakan akses yang bisa sangat restriktif. Memotret atau memfotokopi manuskrip sering kali

tidak diizinkan, sehingga peneliti harus menyalin teks dengan tangan—sebuah proses yang sangat lambat dan rentan terhadap kesalahan (Hirschler, 2012, hlm. 10–20; Mahdi, 2016, hlm. 5–10).

Digitalisasi telah mengubah lanskap ini secara fundamental. Proyek-proyek digitalisasi berskala besar—seperti *Islamic Manuscripts Online*, *Yale-SOAS Islamic Manuscript Gallery*, *Qatar Digital Library*, atau koleksi-koleksi digital dari perpustakaan-perpustakaan nasional di Berlin, Paris, dan London—telah membuat ratusan ribu manuskrip tersedia secara online. Seorang mahasiswa pascasarjana di Jakarta kini dapat mengakses manuskrip-manuskrip dari perpustakaan di Kairo, Istanbul, atau Timbuktu tanpa harus meninggalkan mejanya. Ini adalah demokratisasi akses yang sangat besar, yang secara potensial dapat mengurangi kesenjangan antara para peneliti di pusat-pusat akademik global dan mereka yang berada di pinggiran. Lebih dari itu, digitalisasi juga membuka kemungkinan-kemungkinan baru untuk analisis komputasional: teknik-teknik seperti *text mining*, *topic modeling*, analisis jaringan, dan *Optical Character Recognition* (OCR) untuk aksara Arab menjanjikan kemampuan untuk menganalisis korpus-korpus besar teks untuk mengidentifikasi pola-pola, tren, dan hubungan-hubungan yang tidak mungkin dideteksi melalui pembacaan manual (Romanov, 2017, hlm. 246–226; Savant, 2018, hlm. 15–1).

1. Tantangan Teknis

Namun, di balik janji-janji ini, realitas digitalisasi manuskrip Islam jauh lebih kompleks dan problematik. Tantangan pertama adalah tantangan teknis. Meskipun jumlah manuskrip yang telah didigitalisasi terus meningkat, kualitas digitalisasi sangat bervariasi. Banyak manuskrip yang dipindai dengan resolusi rendah, dalam kondisi pencahayaan yang buruk, atau tanpa memperhatikan kebutuhan-kebutuhan spesifik dari teks-teks yang ditulis dalam aksara Arab. Tulisan tangan yang kecil, tinta yang pudar, atau halaman yang rusak sering kali sulit—atau bahkan tidak mungkin—dibaca dalam reproduksi digital yang berkualitas rendah. Lebih dari itu, standar metadata—informasi tentang penulis, judul, tanggal, tempat penyalinan, dan subjek manuskrip—sangat tidak seragam di antara berbagai proyek digitalisasi. Banyak manuskrip yang diunggah dengan metadata yang minimal, tidak akurat, atau bahkan tanpa metadata sama sekali, membuat mereka sulit ditemukan melalui pencarian. Ini menciptakan situasi paradoksal: manuskrip-manuskrip itu "tersedia" secara digital, tetapi secara efektif tidak dapat diakses karena tidak dapat ditemukan (Mahdi, 2016, hlm. 10–20; Hirschler, 2012, hlm. 15–25).

Masalah teknis yang paling serius adalah keterbatasan teknologi *Optical Character Recognition* (OCR) untuk aksara Arab dan aksara-aksara lain yang digunakan dalam tradisi Islam, seperti Persia, Turki Utsmani, atau Jawi. OCR adalah teknologi yang memungkinkan teks dalam gambar untuk diubah menjadi teks yang dapat dicari dan dianalisis secara digital. Untuk aksara

Latin, teknologi ini sudah sangat maju dan akurat. Tetapi untuk aksara Arab—yang memiliki karakteristik yang sangat berbeda: huruf-huruf yang saling menyambung, variasi bentuk huruf tergantung posisinya dalam kata, penggunaan tanda-tanda diakritik yang sering kali tidak konsisten, dan keragaman gaya kaligrafi yang sangat besar—teknologi OCR masih jauh dari memadai. Akibatnya, sebagian besar manuskrip Islam yang telah didigitalisasi hanya tersedia sebagai gambar, bukan sebagai teks yang dapat dicari. Ini secara fundamental membatasi kemampuan para peneliti untuk menggunakan alat-alat analisis komputasional yang telah merevolusi bidang-bidang lain dari humaniora digital. Ketika seorang sejarawan pendidikan Islam ingin mencari semua referensi tentang *ijāzah* dalam ribuan manuskrip, ia tidak dapat melakukan pencarian teks penuh; ia masih harus membaca manuskrip-manuskrip itu satu per satu—meskipun sekarang ia dapat melakukannya dari kenyamanan rumahnya sendiri (Romanov, 2017, hlm. 240–230; Savant, 2018, hlm. 15–10).

2. Tantangan Seleksi

Tantangan kedua, yang lebih subtil tetapi sama pentingnya, adalah tantangan seleksi dan kanon. Digitalisasi manuskrip bukanlah proses yang netral atau acak. Ia adalah hasil dari keputusan-keputusan yang dibuat oleh institusi-institusi, penyandang dana, dan para kurator: manuskrip mana yang akan didigitalkan terlebih dahulu? Koleksi mana yang akan diprioritaskan? Kriteria apa yang digunakan untuk membuat keputusan-keputusan ini? Keputusan-keputusan ini, meskipun sering kali dibuat dengan alasan-alasan yang sah—nilai historis, kondisi fisik, permintaan pengguna—memiliki konsekuensi yang mendalam. Mereka menciptakan apa yang dapat disebut sebagai rezim visibilitas (*regime of visibility*): suatu tatanan di mana manuskrip-manuskrip tertentu menjadi sangat terlihat dan mudah diakses, sementara yang lain tetap tidak terlihat dan terlupakan. Dengan demikian, digitalisasi secara tidak langsung menciptakan "kanon baru"—sekumpulan teks yang, karena ketersediaan digitalnya, cenderung lebih banyak diteliti, dikutip, dan dianggap penting, sementara teks-teks yang tidak didigitalkan semakin terpinggirkan (Mahdi, 2016, hlm. 15–20; Hirschler, 2012, hlm. 20–25).

Bagi historiografi pendidikan Islam, implikasi dari rezim visibilitas ini sangat serius. Jika manuskrip-manuskrip yang didigitalkan cenderung berasal dari koleksi-koleksi besar di pusat-pusat metropolitan—Baghdad, Kairo, Istanbul—sementara manuskrip-manuskrip dari daerah-daerah pinggiran—pesantren-pesantren di Jawa, koleksi-koleksi keluarga di Yaman, perpustakaan-perpustakaan di Timbuktu—kurang terwakili, maka digitalisasi justru dapat memperkuat bias-bias yang sudah ada dalam historiografi: bias terhadap pusat dan terhadap institusi-institusi besar, dengan mengabaikan pinggiran dan praktik-praktik lokal. Lebih dari itu, keputusan-keputusan tentang apa yang didigitalkan sering kali dibuat oleh institusi-institusi

Barat dengan pendanaan Barat, yang mungkin memiliki prioritas-prioritas penelitian yang berbeda dari para sarjana di dunia Muslim. Ini menimbulkan pertanyaan-pertanyaan serius tentang "siapa yang mengontrol arsip digital" dan "kepentingan siapa yang dilayani oleh digitalisasi" (Savant, 2018, hlm. 10–15; Romanov, 2017, hlm. 240–246).

3. Tantangan Epistemologis

Tantangan ketiga, dan mungkin yang paling berbahaya secara epistemologis, adalah apa yang dapat disebut sebagai ilusi kelengkapan (*illusion of completeness*). Ketika seorang peneliti duduk di depan komputernya dan mengakses ribuan manuskrip digital, ada godaan yang kuat untuk menganggap bahwa apa yang tersedia secara online adalah "seluruh" arsip—atau setidaknya representasi yang memadai darinya. Godaan ini diperkuat oleh antarmuka-antarmuka pencarian yang canggih yang memberikan kesan kontrol dan komprehensivitas. Tetapi ini adalah ilusi. Arsip digital selalu bersifat parsial, selektif, dan bias—ia hanyalah puncak gunung es dari keseluruhan warisan manuskrip Islam, yang sebagian besarnya masih belum ditemukan, belum dikatalogkan, atau belum didigitalkan. Kekeliruan menganggap yang tersedia sebagai yang lengkap adalah salah satu jebakan paling serius dalam penelitian berbasis digital, dan ia dapat menghasilkan kesimpulan-kesimpulan yang secara fundamental cacat (Rosenzweig, 2011, hlm. 50–80; Milligan, 2019, hlm. 50–70).

Terkait dengan ilusi kelengkapan adalah bahaya positivisme digital (*digital positivism*): kepercayaan naif bahwa data digital memberikan akses yang lebih objektif, lebih akurat, atau lebih "ilmiah" ke realitas sejarah. Ada kecenderungan di kalangan beberapa pengguna alat-alat digital untuk menganggap bahwa analisis komputasional—*text mining*, *topic modeling*, visualisasi data—menghasilkan pengetahuan yang lebih "keras" dan lebih dapat diandalkan daripada metode-metode kualitatif tradisional. Kecenderungan ini berbahaya karena ia mengabaikan fakta bahwa data digital, sebagaimana semua data, selalu merupakan hasil dari proses-proses seleksi, kodifikasi, dan interpretasi. Algoritma-algoritma yang digunakan untuk menganalisis data digital tidak pernah netral; mereka dibangun di atas asumsi-asumsi tertentu yang membentuk hasil yang mereka hasilkan. Sejarawan pendidikan Islam yang menggunakan alat-alat digital harus melakukannya dengan kesadaran kritis yang sama yang mereka terapkan pada sumber-sumber tradisional: mempertanyakan asal-usul data, mengidentifikasi bias-bias yang mungkin ada, dan mengakui keterbatasan-keterbatasan dari metode-metode yang digunakan (Drucker, 2011, hlm. 1–20; Liu, 2012, hlm. 8–41).

4. Tantangan Metodologis

Tantangan keempat adalah tantangan metodologis: bagaimana digitalisasi mengubah cara sejarawan berinteraksi dengan teks. Dalam mode tradisional,

seorang sejarawan membaca manuskrip secara intensif dan mendalam (*close reading*): ia duduk dengan teks, membacanya dari awal hingga akhir, memperhatikan nuansa-nuansa bahasa, struktur argumen, dan detail-detail kontekstual. Ini adalah proses yang lambat, melelahkan, tetapi sangat kaya. Dalam mode digital, godaannya adalah untuk beralih ke "pencarian" (*searching*) dan "pembacaan jauh" (*distant reading*): menggunakan kata kunci untuk menemukan bagian-bagian yang relevan, memindai dengan cepat, dan beralih dari satu teks ke teks lain tanpa pernah benar-benar membaca satu pun secara menyeluruh. Ini adalah perubahan kualitatif dalam hubungan antara sejarawan dan sumbernya, dan ia memiliki implikasi yang mendalam (Moretti, 2005, hlm. 1–5; Jockers, 2013, hlm. 1–20).

Bagi studi pendidikan Islam, di mana konteks sangat penting—di mana makna dari sebuah istilah seperti *'ilm* atau *adab* sangat bergantung pada konteks spesifik penggunaannya, di mana argumen-argumen dibangun secara halus melalui komentar-komentar dan glosa-glosa—bahaya dari pergeseran dari membaca ke mencari sangatlah nyata. Ada risiko bahwa pemahaman yang mendalam dan kontekstual tentang teks-teks akan digantikan oleh ekstraksi informasi yang cepat tetapi dangkal. Ini bukan berarti bahwa alat-alat digital tidak berguna—sebaliknya, mereka sangat berguna untuk mengidentifikasi pola-pola dan mengajukan pertanyaan-pertanyaan baru—tetapi mereka tidak boleh menggantikan praktik membaca yang mendalam dan teliti, yang merupakan inti dari pekerjaan sejarawan (Hirschler, 2012, hlm. 1–15; Messick, 1993, hlm. 15–30).

5. **Tantangan Akses dan Kesenjangan Digital Global**

Tantangan kelima adalah kesenjangan digital global (*global digital divide*). Meskipun digitalisasi telah mendemokratisasi akses ke sumber-sumber dalam banyak hal, ia juga telah menciptakan bentuk-bentuk ketidaksetaraan baru. Mengakses koleksi-koleksi digital berkualitas tinggi sering kali memerlukan langganan institusional yang mahal, yang hanya mampu dibayar oleh universitas-universitas kaya di negara-negara maju. Kecepatan internet yang lambat, listrik yang tidak stabil, dan kurangnya infrastruktur teknologi di banyak bagian dunia Muslim—terutama di daerah-daerah konflik atau pasca-konflik—berarti bahwa janji "akses universal" sering kali tidak terwujud bagi mereka yang paling membutuhkannya. Secara ironis, digitalisasi—yang dimaksudkan untuk mendemokratisasi akses—dapat justru memperlebar kesenjangan antara para peneliti di pusat-pusat global dan mereka di pinggiran, jika ia tidak disertai dengan upaya-upaya yang serius untuk memastikan akses yang adil dan inklusif (Rosenzweig, 2011, hlm. 150–180; Milligan, 2019, hlm. 100–120).

6. **Tantangan Preservasi**

Tantangan keenam, yang sering kali diabaikan dalam euforia tentang digitalisasi, adalah tantangan preservasi digital. Manuskrip-manuskrip fisik,

meskipun rentan terhadap kerusakan, telah membuktikan diri mampu bertahan selama berabad-abad—beberapa di antaranya selama lebih dari seribu tahun. Arsip-arsip digital, sebaliknya, sangat rapuh. Format-format file menjadi usang dalam hitungan dekade; perangkat-perangkat penyimpanan mengalami kerusakan; server-server mati; situs-situs web menghilang. Ada bahaya yang sangat nyata bahwa dalam seratus atau dua ratus tahun, lebih sedikit yang tersisa dari arsip digital kita saat ini daripada yang tersisa dari manuskrip-manuskrip abad ke-10. Masalah ini sangat akut untuk proyek-proyek digitalisasi independen atau yang didanai secara terbatas, yang mungkin tidak memiliki sumber daya untuk migrasi data, backup, dan pemeliharaan jangka panjang. Paradoksnya, digitalisasi—yang dimaksudkan untuk melestarikan warisan manuskrip untuk generasi mendatang—mungkin justru menciptakan "lubang hitam" digital di mana sejumlah besar data akan hilang tanpa jejak (Rosenzweig, 2011, hlm. 100–130; Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 200–240).

Refleksi: Menghadapi tantangan-tantangan ini, bagaimana seharusnya historiografer pendidikan Islam bersikap? Jawabannya bukanlah penolakan terhadap digitalisasi—itu akan menjadi bentuk luditisme intelektual yang tidak produktif dan tidak realistis. Digitalisasi manuskrip adalah kenyataan yang tidak dapat dihindari, dan manfaat potensialnya terlalu besar untuk diabaikan. Sebaliknya, yang diperlukan adalah penggunaan teknologi digital yang kritis, reflektif, dan etis. Beberapa prinsip dapat menjadi panduan.

Pertama, kesadaran akan keterbatasan: mengakui bahwa arsip digital selalu parsial, selektif, dan bias, dan bahwa ia tidak pernah dapat menggantikan penelitian langsung ke koleksi-koleksi fisik. *Kedua*, transparansi: ketika menggunakan sumber-sumber digital, sejarawan harus menjelaskan secara eksplisit dari mana data mereka berasal, bagaimana data itu diproduksi, dan apa keterbatasannya. *Ketiga*, kombinasi metode: alat-alat digital harus digunakan untuk melengkapi, bukan menggantikan, metode-metode tradisional seperti *close reading*, kritik sumber, dan kontekstualisasi mendalam. *Keempat*, komitmen terhadap akses terbuka dan keadilan epistemik: para sejarawan harus mendukung upaya-upaya untuk membuat arsip digital dapat diakses secara bebas dan adil, terutama bagi para peneliti di dunia Muslim yang sering kali memiliki hubungan kultural dan linguistik yang paling dalam dengan sumber-sumber tersebut tetapi akses yang paling terbatas. *Kelima*, refleksivitas: terus-menerus mempertanyakan bagaimana teknologi digital membentuk praktik-praktik penelitian kita sendiri, dan bersedia untuk merevisi praktik-praktik tersebut ketika diperlukan.

Dengan sikap kritis dan reflektif ini, historiografi pendidikan Islam dapat memanfaatkan potensi besar dari digitalisasi manuskrip sambil meminimalkan risiko-risiko dan jebakan-jebakannya. Tujuannya bukanlah untuk menolak revolusi digital, tetapi untuk membimbingnya ke arah yang melayani tujuan-

tujuan yang lebih tinggi: pemahaman yang lebih dalam, lebih adil, dan lebih bertanggung jawab tentang warisan pendidikan Islam yang kaya dan kompleks.

E. Peluang Penelitian Historiografi Pendidikan Islam

Setelah mengurai serangkaian tantangan yang dihadapi oleh historiografi pendidikan Islam—keterbatasan sumber, bias ideologi, orientalisme, dan tantangan digitalisasi manuskrip—mudah untuk jatuh ke dalam pesimisme atau bahkan keputusasaan. Namun, justru di tengah tantangan-tantangan inilah terbentang peluang-peluang penelitian yang sangat kaya dan belum banyak tergarap. Setiap keterbatasan yang telah diidentifikasi bukanlah akhir dari penyelidikan, melainkan undangan untuk kreativitas metodologis. Setiap bias yang telah diungkap bukanlah alasan untuk meninggalkan medan, melainkan panggilan untuk membangun narasi-narasi yang lebih kritis, lebih inklusif, dan lebih bertanggung jawab. Historiografi pendidikan Islam, sebagai sebuah bidang yang masih relatif muda—terutama jika dibandingkan dengan historiografi pendidikan Barat yang telah melembaga selama lebih dari satu abad—memiliki potensi pertumbuhan yang sangat besar. Sub-bab ini akan memetakan beberapa peluang penelitian utama yang terbuka bagi para sarjana kontemporer, baik dari segi perluasan cakupan geografis dan tematik, pengembangan metodologi baru, maupun reorientasi paradigmatik yang dapat memperkaya pemahaman kita tentang warisan pendidikan Islam (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30; Ware, 2014, hlm. 1–20).

1. Perluasan Cakupan Geografis

   Peluang pertama dan paling mendesak adalah perluasan cakupan geografis dari penelitian sejarah pendidikan Islam. Sebagaimana telah dikritisi dalam sub-bab tentang bias ideologi dan orientalisme, historiografi pendidikan Islam secara tradisional sangat terpusat pada wilayah-wilayah Arab—khususnya Kairo, Baghdad, Damaskus, dan Makkah-Madinah—sebagai "jantung" peradaban Islam. Wilayah-wilayah yang sekarang menjadi Iran, Turki, India, Asia Tengah, Afrika Sub-Sahara, dan Asia Tenggara sering kali diperlakukan sebagai "pinggiran" yang sejarah pendidikannya kurang penting atau sekadar derivatif dari model-model pusat. Anggapan ini tidak hanya secara epistemologis keliru—karena mengabaikan agensi dan kreativitas lokal—tetapi juga secara empiris tidak dapat dipertahankan. Penelitian-penelitian mutakhir telah menunjukkan betapa kayanya tradisi-tradisi pendidikan Islam di wilayah-wilayah yang selama ini dianggap "pinggiran": dari jaringan *Yan Taru* Nana Asma'u di Afrika Barat (Boyd & Mack, 1997), hingga tradisi logika dan filsafat yang hidup di Kekaisaran Ottoman abad ke17- (El-Rouayheb, 2015), hingga ekosistem pesantren di Jawa yang memiliki dinamika internalnya sendiri yang tidak dapat direduksi menjadi "pengaruh Timur Tengah" (Dhofier, 1999; Azra, 2002).

Peluang untuk penelitian lebih lanjut di area ini sangat besar. Untuk Indonesia saja, sejarah pendidikan Islam di luar Jawa—di Sumatera, Kalimantan, Sulawesi, dan Kepulauan Nusa Tenggara—masih sangat kurang diteliti secara sistematis. Bagaimana surau di Minangkabau bertransformasi dari institusi pendidikan adat-Islam menjadi madrasah modern pada awal abad ke-20? Bagaimana dayah di Aceh bertahan dan beradaptasi melalui pergolakan politik yang dahsyat? Bagaimana tradisi pendidikan Islam di kalangan masyarakat Bugis-Makassar berkembang dan berinteraksi dengan jaringan-jaringan keilmuan di Samudra Hindia? Pertanyaan-pertanyaan ini memerlukan penelitian arsip yang mendalam, kerja lapangan, dan pengumpulan sumber-sumber lokal—manuskrip, tradisi lisan, artefak material—yang sebagian besarnya belum tersentuh. Dengan mengisi kesenjangan-kesenjangan ini, historiografi pendidikan Islam akan bergerak menuju gambaran yang jauh lebih kaya, lebih beragam, dan lebih representatif tentang bagaimana pendidikan Islam benar-benar berlangsung di berbagai konteks lokal (Azra, 2002, hlm. 50–80; Burhanuddin, 2012; Laffan, 2011).

2. Perluasan Cakupan Tematik

Peluang kedua, yang terkait erat dengan yang pertama, adalah perluasan cakupan tematik. Historiografi pendidikan Islam tradisional cenderung berfokus pada institusi-institusi formal (terutama madrasah), pemikiran tokoh-tokoh besar (terutama laki-laki), dan kurikulum-kurikulum ideal sebagaimana direpresentasikan dalam kitab-kitab klasik. Masih sangat sedikit penelitian yang menyentuh dimensi-dimensi pendidikan yang lebih luas dan lebih dalam: pengalaman-pengalaman murid biasa, pendidikan di ruang-ruang informal dan domestik, peran perempuan dalam transmisi ilmu, dimensi emosional dan afektif dari pembelajaran, budaya material pendidikan (arsitektur, alat tulis, pakaian), atau praktik-praktik ritual yang menyertai proses belajar-mengajar.

Masing-masing tema ini menawarkan peluang penelitian yang sangat kaya. Sejarah emosi dalam pendidikan Islam, misalnya, hampir sepenuhnya belum tersentuh. Bagaimana konsep-konsep seperti *khashyah* (rasa takut yang penuh hormat), *maḥabbah* (cinta kepada ilmu dan para ulama), atau *shawq* (kerinduan spiritual) dihayati dan dipraktikkan dalam konteks-konteks pendidikan yang spesifik? Bagaimana hubungan emosional antara kiai dan santri di pesantren membentuk dinamika pembelajaran dan transmisi nilai? Sumber-sumber untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan ini—seperti hagiografi sufi, catatan-catatan pribadi, atau tradisi lisan—memang lebih sulit diakses daripada kronik-kronik resmi, tetapi mereka ada dan menunggu untuk dieksplorasi. Demikian pula, sejarah material pendidikan Islam—bagaimana arsitektur madrasah menciptakan hierarki ruang, bagaimana alat-alat tulis menjadi objek kultural yang sarat makna, atau bagaimana pakaian

dan seragam menandai identitas keilmuan—adalah bidang yang hampir sepenuhnya terbuka untuk penelitian baru (Ware, 2014, hlm. 20–1; Messick, 1993, hlm. 30–15; Stearns, 2008).

3. Pendekatan Interdisipliner dan Metodologi Baru

   Peluang ketiga adalah pengembangan pendekatan interdisipliner dan metodologi baru. Historiografi pendidikan Islam tidak dapat lagi beroperasi dalam isolasi disipliner. Untuk mengeksplorasi tema-tema yang telah disebutkan—sejarah emosi, sejarah material, sejarah gender, sejarah dari bawah—diperlukan peminjaman dan adaptasi metode-metode dari disiplin-disiplin lain: antropologi (untuk memahami praktik-praktik kultural dan ritual), sosiologi (untuk menganalisis struktur-struktur sosial dan reproduksi ketidaksetaraan), psikologi (untuk mendekati pengalaman-pengalaman subjektif), arkeologi (untuk merekonstruksi dimensi material), dan studi sastra (untuk menganalisis strategi-strategi naratif dan retoris dalam sumber-sumber). Interdisiplineritas ini bukan sekadar eklektisisme; ia adalah respons yang niscaya terhadap kompleksitas objek yang dikaji. Pendidikan adalah fenomena total yang melibatkan seluruh dimensi kehidupan manusia—kognitif, emosional, sosial, material, spiritual—dan memahaminya secara utuh memerlukan perangkat analitis yang beragam (Burke, 2008, hlm. 1–15; Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–20; McCulloch & Woodin, 2010).

   Secara khusus, peluang untuk menerapkan metode-metode digital dalam historiografi pendidikan Islam masih sangat besar dan sebagian besar belum terealisasi—kendati ada tantangan-tantangan teknis yang telah diuraikan. Analisis jaringan sosial (*social network analysis*) terhadap rantai-rantai *isnād* dalam kitab-kitab *ṭabaqāt*, misalnya, dapat memetakan hubungan-hubungan guru-murid dan aliran-aliran keilmuan dengan detail dan skala yang menakjubkan. *Topic modeling* terhadap korpus-korpus besar teks keislaman dapat mengungkap pergeseran-pergeseran tematik dalam diskursus pendidikan dari abad ke abad. Sistem Informasi Geografis (*GIS mapping*) dapat melacak rute-rute *riḥlah* para pencari ilmu dan menunjukkan bagaimana ide-ide dan teks-teks bersirkulasi melintasi ruang dan waktu. Proyek-proyek perintis yang dilakukan oleh para sarjana seperti Maxim Romanov (2017) tentang analisis algoritmik terhadap koleksi-koleksi biografi Arab abad pertengahan menunjukkan potensi yang sangat besar dari pendekatan-pendekatan ini. Namun, untuk konteks pendidikan Islam di Asia Tenggara, Afrika, atau Asia Selatan, pekerjaan semacam ini hampir belum dimulai (Romanov, 2017, hlm. 246–226; Savant, 2018, hlm. 15–1; Hirschler, 2012).

4. Sejarah dari Bawah, Perspektif Gender, dan Pemulihan Suara yang Dibungkam

   Peluang keempat adalah penerapan perspektif sejarah dari bawah dan perspektif gender untuk memulihkan suara-suara yang selama ini dibungkam dalam narasi-narasi arus utama. Sebagaimana telah dikritisi secara ekstensif,

historiografi pendidikan Islam secara tradisional sangat elitis dan maskulin. Ia berfokus pada para ulama besar, institusi-institusi prestisius, dan teks-teks kanonik, sementara pengalaman-pengalaman dari mereka yang tidak termasuk dalam elite—perempuan, kaum miskin, penduduk desa, kelompok-kelompok minoritas—sebagian besar tidak terdokumentasikan. Namun, "tidak terdokumentasikan" tidak berarti "tidak pernah eksis." Ada jejak-jejak yang, jika dibaca dengan kepekaan dan kreativitas, dapat membuka jendela ke dunia-dunia yang selama ini tersembunyi.

Penelitian tentang sejarah pendidikan perempuan dalam Islam, misalnya, adalah salah satu area yang paling menjanjikan dan paling mendesak. Studi-studi perintis seperti yang dilakukan oleh Ahmed (1992), Boyd dan Mack (1997), atau Burhanuddin (2002) telah menunjukkan bahwa perempuan memainkan peran yang jauh lebih signifikan dalam transmisi ilmu daripada yang diakui oleh narasi-narasi standar. Tetapi masih sangat banyak yang harus dilakukan. Bagaimana perempuan di berbagai wilayah dan periode mengakses pengetahuan—melalui jalur-jalur informal, dalam ruang-ruang domestik, melalui jaringan-jaringan kekerabatan? Bagaimana mereka berkontribusi sebagai guru, perawi hadis, atau penyalin manuskrip? Bagaimana reformasi-reformasi pendidikan pada abad ke-19 dan ke-20 memengaruhi akses perempuan ke pendidikan formal? Sumber-sumber untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan ini—seperti *ṭabaqāt* perempuan, catatan-catatan wakaf yang didirikan oleh perempuan, atau tradisi-tradisi lisan—memang lebih langka dan lebih sulit diakses, tetapi justru di situlah letak tantangan dan signifikansi dari penelitian semacam ini (Ahmed, 1992; Boyd & Mack, 1997; Scott, 1988).

5. Studi Komparatif, Transnasional, dan *Histoire Croisée*

Peluang kelima adalah pengembangan studi komparatif, transnasional, dan *histoire croisée* (sejarah silang). Sebagaimana telah diargumentasikan dalam sub-bab tentang arah baru historiografi, kerangka negara-bangsa yang telah lama mendominasi historiografi modern terbukti tidak memadai untuk memahami fenomena-fenomena yang pada dasarnya bersifat transnasional—seperti jaringan-jaringan ulama, sirkulasi teks, atau penyebaran model-model institusional. Tradisi intelektual Islam, dengan mobilitas para ulamanya yang luar biasa, dengan jaringan keilmuan yang membentang dari Maroko hingga Maluku, dan dengan penggunaan bahasa Arab sebagai *lingua franca* keilmuan, sangat cocok untuk dikaji dengan pendekatan transnasional dan komparatif.

Peluang di area ini meliputi perbandingan antara perkembangan institusi-institusi pendidikan di berbagai wilayah dunia Islam: bagaimana madrasah di Afrika Barat berbeda dari madrasah di Asia Tenggara, dan bagaimana keduanya berbeda dari madrasah di jantung Arab? Bagaimana respons terhadap modernisasi pendidikan berbeda di berbagai konteks kolonial—

antara wilayah-wilayah yang dijajah oleh Inggris, Prancis, Belanda, dan Rusia? Bagaimana gagasan-gagasan reformis tentang pendidikan—dari Muhammad Abduh, Sir Sayyid Ahmad Khan, atau Jamāl al-Dīn al-Afghānī—bersirkulasi, diadaptasi, dan ditransformasikan ketika mereka berpindah dari satu konteks ke konteks lain? Pendekatan *histoire croisée*, yang menekankan bahwa pertukaran lintas budaya selalu merupakan proses multi-arah dan timbal balik, bukan transmisi satu arah dari "pusat" ke "pinggiran," menawarkan kerangka yang sangat produktif untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan ini. Dengan menerapkan pendekatan ini, historiografi pendidikan Islam dapat menghasilkan pemahaman yang jauh lebih kaya tentang bagaimana tradisi-tradisi pendidikan dibentuk melalui interaksi, negosiasi, dan hibridisasi yang kompleks (Werner & Zimmermann, 2006, hlm. 30–50; Schriewer, 2000, hlm. 305–330; Bang, 2014).

6. Dekolonisasi Pengetahuan dan Revitalisasi Tradisi Intelektual Islam

   Peluang keenam, yang bersifat lebih paradigmatik dan visioner, adalah proyek dekolonisasi pengetahuan dan revitalisasi tradisi intelektual Islam sebagai sumber daya untuk mengembangkan pendekatan-pendekatan historiografis yang lebih autentik. Sebagaimana telah diargumentasikan, salah satu warisan paling merusak dari orientalisme adalah internalisasi kerangka-kerangka Barat oleh para sarjana Muslim sendiri, yang sering kali menerima begitu saja kategori-kategori, periodisasi, dan kriteria-kriteria evaluasi yang berasal dari pengalaman historis Eropa dan menerapkannya—sering kali secara tidak tepat—ke dalam konteks Islam. Proyek dekolonisasi pengetahuan, sebagaimana diartikulasikan oleh para pemikir seperti Wael B. Hallaq (2018) atau Syed Muhammad Naquib al-Attas (1978), menyerukan suatu pemeriksaan kritis terhadap fondasi-fondasi epistemologis dari pengetahuan modern—termasuk pengetahuan sejarah—dan upaya untuk membangun alternatif-alternatif yang berakar pada tradisi-tradisi intelektual non-Barat.

   Dalam konteks historiografi pendidikan Islam, ini berarti menggali kembali dan merevitalisasi sumber-sumber daya dari tradisi intelektual Islam sendiri yang dapat menjadi fondasi bagi pendekatan-pendekatan historiografis yang berbeda. Sistem *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl*, misalnya, adalah metodologi kritik sumber yang sangat canggih yang dapat didialogkan—bukan sekadar disubordinasikan—dengan metode-metode kritik sumber modern. Konsep *'ibrah* (mengambil pelajaran dari sejarah) menawarkan kerangka untuk memahami tujuan penulisan sejarah yang berbeda dari kerangka-kerangka sekuler modern. Analisis Ibn Khaldūn tentang dinamika peradaban (*'umrān*) memberikan perspektif sosiologis yang mendalam yang dapat memperkaya—dan dikritisi oleh—teori-teori sosiologi kontemporer. Yang diperlukan bukanlah penolakan naif terhadap semua yang berasal dari Barat, melainkan dialog kritis di mana tradisi-tradisi intelektual yang berbeda saling

mempertanyakan, saling memperkaya, dan bersama-sama menghasilkan pemahaman yang lebih dalam (Hallaq, 2018, hlm. 1–30; al-Attas, 1978, hlm. 1–30; Ahmed, 2016, hlm. 1–30).

7. Sejarah Publik, Memori, dan Keterlibatan Kontemporer

   Peluang ketujuh adalah pengembangan sejarah publik dan keterlibatan dengan diskursus-diskursus kontemporer. Historiografi pendidikan Islam tidak boleh hanya menjadi percakapan esoterik di antara para spesialis yang terisolasi di menara gading. Ia memiliki potensi—dan tanggung jawab—untuk berkontribusi pada perdebatan-perdebatan publik yang sangat penting: tentang reformasi kurikulum, tentang integrasi ilmu, tentang peran gender dalam pendidikan, tentang hubungan antara negara dan institusi-institusi keagamaan, tentang radikalisme dan moderasi beragama, dan tentang banyak isu lainnya. Keterlibatan ini tidak berarti bahwa sejarawan harus menjadi propagandis atau aktivis; sebaliknya, ia berarti bahwa pemahaman historis yang mendalam dan kritis adalah sumber daya yang sangat berharga—dan sangat kurang dimanfaatkan—dalam diskursus-diskursus ini.

   Peluang untuk penelitian yang relevan secara publik sangat banyak. Bagaimana narasi-narasi tentang "zaman keemasan" pendidikan Islam dikonstruksi, disirkulasikan, dan digunakan dalam wacana-wacana revivalis kontemporer? Bagaimana buku-buku teks sejarah pendidikan Islam di madrasah dan pesantren membentuk kesadaran historis generasi-generasi muda Muslim? Bagaimana situs-situs warisan (*heritage sites*) seperti Universitas al-Qarawiyyīn atau pesantren-pesantren tua difungsikan sebagai "tempat-tempat memori" (*lieux de mémoire*) yang menghubungkan masa lalu dengan masa kini? Bagaimana media-media populer—film, novel, internet—merepresentasikan sejarah pendidikan Islam dan membentuk imajinasi publik? Pertanyaan-pertanyaan ini berada di perbatasan antara historiografi, studi memori, dan sejarah publik, dan ia menawarkan peluang yang sangat kaya untuk penelitian yang tidak hanya relevan secara akademis tetapi juga berdampak secara sosial (Nora, 1989, hlm. 7–22; Ashton & Kean, 2009, hlm. 1–15; Starrett, 1998).

Peluang-peluang yang telah dipetakan di atas—perluasan geografis dan tematik, pendekatan interdisipliner, sejarah dari bawah dan perspektif gender, studi transnasional, dekolonisasi pengetahuan, dan sejarah publik—secara kolektif menunjukkan bahwa historiografi pendidikan Islam adalah bidang yang sangat dinamis, sangat kaya dengan kemungkinan, dan sangat jauh dari kejenuhan. Justru karena bidang ini relatif muda, justru karena begitu banyak sumber yang belum dieksplorasi, begitu banyak tema yang belum tersentuh, dan begitu banyak pertanyaan yang belum diajukan, peluang untuk kontribusi-kontribusi yang signifikan dan orisinal sangatlah besar. Ini adalah panggilan intelektual

bagi generasi baru sejarawan pendidikan Islam—sebuah panggilan untuk tidak puas dengan mengulangi narasi-narasi yang sudah mapan, untuk tidak takut mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang sulit dan mengganggu, dan untuk tidak menyerah pada godaan simplifikasi ideologis. Ini adalah panggilan untuk terlibat dalam pekerjaan yang sabar, teliti, dan rendah hati untuk membangun pemahaman yang lebih baik tentang warisan pendidikan Islam—bukan untuk mendewakannya, bukan untuk menolaknya, tetapi untuk memahaminya dalam segala kompleksitas, ketegangan, dan keagungannya. Dan dengan pemahaman itu, untuk berkontribusi—betapapun kecilnya—pada upaya yang lebih besar untuk membangun masa depan pendidikan Islam yang lebih adil, lebih manusiawi, dan lebih bermakna.

PERTANYAAN KRITIS

1. Historiografi pendidikan Islam didefinisikan sebagai studi kritis tentang bagaimana sejarah pendidikan Islam ditulis. Namun, bukankah setiap sejarawan pendidikan Islam—bahkan yang tidak secara sadar melakukan historiografi—selalu melakukan seleksi dan interpretasi yang dapat dianalisis secara meta? Di manakah batas antara seorang sejarawan pendidikan Islam yang reflektif dan seorang historiografer pendidikan Islam yang sesungguhnya?
2. Dalam pembahasan tentang ruang lingkup, sejarah lembaga pendidikan Islam ditempatkan sebagai salah satu objek kajian utama. Madrasah, misalnya, telah menjadi "medan pertempuran interpretasi" antara orientalis, apologis, dan sejarawan kritis. Mengapa madrasah—lebih daripada lembaga lain seperti *kuttāb* atau *ḥalaqah*—menjadi begitu kontroversial? Apa yang dipertaruhkan dalam perdebatan tentang madrasah?
3. Ruang lingkup sejarah pemikiran pendidikan Islam mencakup problem anakronisme konseptual—kecenderungan untuk memproyeksikan kategori modern seperti "teori pendidikan" atau "kurikulum" ke masa lalu. Bagaimana seorang sejarawan dapat menghindari jebakan ini tanpa jatuh ke dalam ekstrem lain, yaitu menolak sama sekali penggunaan kerangka konseptual modern dan dengan demikian kehilangan kemampuan untuk berkomunikasi dengan audiens kontemporer?
4. Historiografi kurikulum pendidikan Islam mengungkapkan adanya narasi "penyempitan" pasca-abad ke-13—dari kurikulum ensiklopedis yang integratif menjadi kurikulum yang sempit. Penelitian terbaru telah mendekonstruksi narasi ini. Mengapa narasi "penyempitan" ini bisa bertahan begitu lama meskipun bukti-bukti kontradiktif telah tersedia? Mekanisme institusional dan ideologis apa yang mempertahankannya?
5. Urgensi historiografi pendidikan Islam sebagai kritik terhadap narasi menargetkan narasi "kemunduran" sebagai salah satu sasaran utamanya.

Namun, bukankah kritik terhadap narasi kemunduran juga berisiko menciptakan narasi tandingan yang sama simplifikasinya—narasi "kemajuan terus-menerus" atau "transformasi tanpa krisis"? Bagaimana sejarawan dapat mendekonstruksi narasi kemunduran tanpa jatuh ke dalam apologetika?

6. Dalam pembahasan tentang bias ideologi, disebutkan bahwa netralitas absolut adalah ilusi, dan yang mungkin hanyalah refleksivitas. Namun, bukankah refleksivitas itu sendiri dapat menjadi bentuk lain dari bias—yaitu, bias terhadap sikap kritis yang terus-menerus yang dapat melumpuhkan kemampuan untuk membuat klaim-klaim yang tegas? Bagaimana seorang sejarawan pendidikan Islam dapat menyeimbangkan antara refleksivitas kritis dan keberanian untuk menyatakan suatu posisi?
7. Orientalisme disebut sebagai tantangan paling sistemik bagi historiografi pendidikan Islam. Salah satu fenomena yang paling problematik adalah internalisasi narasi orientalis oleh kaum Muslim sendiri. Bagaimana internalisasi ini bisa terjadi, dan bagaimana mekanismenya bekerja? Apakah "dekolonisasi pengetahuan" adalah konsep yang memadai untuk mengatasi masalah ini, ataukah ia memiliki keterbatasannya sendiri?
8. Digitalisasi manuskrip disebut membawa "ilusi kelengkapan" dan menciptakan "rezim visibilitas" baru yang berpotensi memperkuat bias yang sudah ada. Bagaimana sejarawan pendidikan Islam—terutama yang bekerja di institusi-institusi di negara-negara Muslim—dapat berperan dalam membentuk agenda digitalisasi agar lebih inklusif dan representatif, bukan hanya menjadi konsumen pasif dari arsip digital yang dikurasi oleh institusi-institusi Barat?
9. Di antara keenam ruang lingkup yang telah dibahas—lembaga, pemikiran, kurikulum, tokoh, kebijakan, dan budaya intelektual—manakah yang paling kurang memperhatikan dimensi gender? Mengapa hal ini terjadi, dan apa konsekuensinya bagi pemahaman kita tentang sejarah pendidikan Islam? Rumuskan agenda riset yang dapat mengisi kesenjangan ini.
10. Setelah mengkaji definisi, karakteristik, posisi, ruang lingkup, urgensi, dan tantangan historiografi pendidikan Islam, rumuskan visi Anda tentang bagaimana bidang ini seharusnya diajarkan dalam program studi Pendidikan Agama Islam di perguruan tinggi Islam. Kompetensi apa yang harus dimiliki oleh mahasiswa, dan bagaimana kesadaran historiografis dapat mentransformasi cara mereka memahami, meneliti, dan mengajarkan sejarah pendidikan Islam?

REFERENSI

Ahmed, L. (1992). *Women and gender in Islam: Historical roots of a modern debate*. Yale University Press.

Ahmed, S. (2016). *What is Islam? The importance of being Islamic*. Princeton University Press.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.

Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. W. W. Norton & Company.

al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Azra, A. (2002). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Logos Wacana Ilmu.

Berkey, J. P. (1992). *The transmission of knowledge in medieval Cairo: A social history of Islamic education*. Princeton University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Sage Publications.

Boyd, J., & Mack, B. B. (1997). *One woman's jihad: Nana Asma'u, scholar and scribe*. Indiana University Press.

Brentjes, S. (2008). Courtly patronage of the ancient sciences in post-classical Islamic societies. *Al-Qanṭara*, *29*(2), 403–436.

Burke, P. (2008). *What is cultural history?* (2nd ed.). Polity Press.

Carr, E. H. (1961). *What is history?*. Penguin Books.

Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.

Chamberlain, M. (1994). *Knowledge and social practice in medieval Damascus, 1190-1350*. Cambridge University Press.

Cohen, S. (1976). The history of the history of American education, 1900-1976: The uses of the past. *Harvard Educational Review*, *46*(3), 298–330.

Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford University Press.

Dallal, A. (2010). *Islam, science, and the challenge of history*. Yale University Press.

El-Rouayheb, K. (2010). *Relational syllogisms and the history of Arabic logic, 900-1900*. Brill.

El-Rouayheb, K. (2015). *Islamic intellectual history in the seventeenth century: Scholarly currents in the Ottoman Empire and the Maghreb*. Cambridge University Press.

Evans, R. J. (1997). *In defence of history*. Granta Books.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.

Goldziher, I. (1981). *Introduction to Islamic theology and law* (A. Hamori & R. Hamori, Trans.). Princeton University Press.

Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods*. Teachers College Press.

Griffel, F. (2009). *Al-Ghazali's philosophical theology*. Oxford University Press.

Gutas, D. (1998). *Greek thought, Arabic culture: The Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and early 'Abbasid society (2nd-4th/8th-10th centuries)*. Routledge.

Günther, S. (2005). *Ideas, images, and methods of portrayal: Insights into classical Arabic literature and Islam*. Brill.

Hallaq, W. B. (1984). Was the gate of ijtihad closed? *International Journal of Middle East Studies*, *16*(1), 3–41.

Hallaq, W. B. (2018). *Restating Orientalism: A critique of modern knowledge*. Columbia University Press.

Hefner, R. W. (Ed.). (2009). *Making modern Muslims: The politics of Islamic education in Southeast Asia*. University of Hawaii Press.

Hefner, R. W., & Zaman, M. Q. (Eds.). (2007). *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education*. Princeton University Press.

Herbst, J. (1999). The history of education: State of the art at the turn of the century in Europe and North America. *Paedagogica Historica*, *35*(3), 737–747.

Hirschler, K. (2012). *The written word in the medieval Arabic lands: A social and cultural history of reading practices*. Edinburgh University Press.

Hourani, A. (1983). *Arabic thought in the liberal age, 1798-1939*. Cambridge University Press.

Iggers, G. G. (2005). *Historiography in the twentieth century: From scientific objectivity to the postmodern challenge* (2nd ed.). Wesleyan University Press.

Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. Routledge.

Khalidi, T. (1994). *Arabic historical thought in the classical period*. Cambridge University Press.

Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Trans.). Columbia University Press.

Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.

Mahdi, W. (2016). Digital humanities and Islamic manuscripts. *Journal of Islamic Manuscripts*, *7*(1), 1–25.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

McCulloch, G. (2003). Virtual history and the history of education. *History of Education*, *32*(2), 145–156.

Messick, B. (1993). *The calligraphic state: Textual domination and history in a Muslim society*. University of California Press.

Moosa, E. (2005). *Ghazālī and the poetics of imagination*. University of North Carolina Press.

Novick, P. (1988). *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*. Cambridge University Press.

Popkewitz, T. S. (1997). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, *26*(9), 18–29.

Robinson, C. F. (2003). *Islamic historiography*. Cambridge University Press.

Romanov, M. (2017). Algorithmic analysis of medieval Arabic biographical collections. *Speculum*, *92*(1), 226–246.

Rosenzweig, R. (2011). *Clio wired: The future of the past in the digital age*. Columbia University Press.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Savant, S. B. (2018). Digital Islamic humanities: An emerging field. *History Compass*, *16*(5), e12451.

Scott, J. W. (1988). *Gender and the politics of history*. Columbia University Press.

Silver, H. (1983). *Education as history: Interpreting nineteenth-and twentieth-century education*. Methuen.

Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*, *8*(1), 3–53.

Steenbrink, K. A. (1986). *Pesantren, madrasah, sekolah: Pendidikan Islam dalam kurun modern*. LP3ES.

Tibawi, A. L. (1972). *Islamic education: Its traditions and modernization into the Arab national systems*. Luzac.

Tosh, J. (2015). *The pursuit of history* (6th ed.). Routledge.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

Ware, R. T. (2014). *The walking Qur'an: Islamic education, embodied knowledge, and history in West Africa*. University of North Carolina Press.

White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.

Zaman, M. Q. (2002). *The ulama in contemporary Islam: Custodians of change*. Princeton University Press.

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Aldrich, R. (Ed.). (2006). *Lessons from history of education: The selected works of Richard Aldrich*. Routledge.

Asad, T. (Ed.). (1973). *Anthropology and the colonial encounter*. Ithaca Press.

Brickman, W. W. (1982). *Educational historiography: Tradition, theory, and technique*. Emeritus Inc.

Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. Peter Lang.

Cunningham, H. (1989). Historiography and the history of education. *History of Education*, *18*(4), 365–375.

Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Leuven University Press.

Donato, R., & Lazerson, M. (2000). New directions in American educational history: Problems and prospects. *Educational Researcher*, *29*(8), 4–15.

Eickelman, D. F. (1985). *Knowledge and power in Morocco: The education of a twentieth-century notable*. Princeton University Press.

Finkelstein, B. (1992). Education historians as mythmakers. *Review of Research in Education*, *18*, 255–297.

Goodman, J., & Grosvenor, I. (2009). Educational research—history of education. Dalam R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (hlm. 612–597). Springer.

Grosvenor, I., & Lawn, M. (Eds.). (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Symposium Books.

Hughes-Warrington, M. (2008). *Fifty key thinkers on history* (2nd ed.). Routledge.

Lowe, R. (Ed.). (2000). *History of education: Major themes* (4 vols.). Routledge.

McCulloch, G. (2011). *The struggle for the history of education*. Routledge.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & comparaison: Essais sur l'éducation*. Educa.

Reese, W. J., & Rury, J. L. (Eds.). (2008). *Rethinking the history of American education*. Palgrave Macmillan.

Salimova, K., & van Daele, H. (Eds.). (1993). *Historiography of education: A comparative perspective*. Paedagogica Historica Supplementary Series, Vol. 1.

Tröhler, D. (2011). *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. Routledge.

Watts, R. (2009). Historiography of education. Dalam G. McCulloch & D. Crook (Eds.), *The Routledge international encyclopedia of education* (hlm. 305–300). Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Halaman Ini Sengaja Dikosongkan.

PENDEKATAN PENULISAN SEJARAH PENDIDIKAN ISLAM

Bagian ini adalah jawaban atas pertanyaan bagaimana sejarawan, secara konkret, menulis sejarah pendidikan Islam? Pertanyaan ini membawa kita dari ranah filosofis dan teoretis ke ranah metodologis dan strategis. Setiap sejarawan, sadar atau tidak, memilih suatu pendekatan—suatu sudut pandang, suatu kerangka organisasi, suatu strategi naratif—yang membentuk bagaimana ia mengumpulkan, menyeleksi, dan menyusun bukti-bukti sejarah ke dalam suatu cerita yang koheren. Pendekatan-pendekatan ini bukanlah sekadar "gaya" atau "format" yang dapat dipilih secara arbitrer; masing-masing memiliki asumsi-asumsi epistemologisnya sendiri, masing-masing memiliki kekuatan dan keterbatasannya, dan masing-masing membuat aspek-aspek tertentu dari realitas sejarah menjadi terlihat sementara mengaburkan aspek-aspek lain.

Keragaman pendekatan ini mencerminkan kompleksitas dari objek yang dikaji. Pendidikan Islam adalah fenomena multidimensional: ia berlangsung dalam waktu (sehingga memerlukan pendekatan kronologis), ia memiliki tema-tema spesifik yang memerlukan analisis mendalam (sehingga memerlukan pendekatan tematik), ia terbenam dalam struktur-struktur sosial dan relasi kekuasaan (sehingga memerlukan pendekatan sosial), ia adalah produk dari sistem makna dan nilai-nilai kultural (sehingga memerlukan pendekatan budaya), dan ia digerakkan oleh ide-ide dan gagasan-gagasan para pemikirnya (sehingga memerlukan pendekatan intelektual). Tidak ada satu pendekatan pun yang dapat menangkap seluruh dimensi ini secara sendirian. Sebagaimana sebuah bangunan hanya dapat dipahami secara utuh dengan melihatnya dari berbagai sisi—depan, belakang, samping, atas—demikian pula sejarah pendidikan Islam hanya dapat dipahami secara komprehensif dengan mengkombinasikan berbagai pendekatan.

Sub-bab ini akan menguraikan enam pendekatan utama dalam penulisan sejarah pendidikan Islam. Kita akan memulai dengan pendekatan kronologis—yang paling elementer dan paling intuitif—dengan menelusuri hakikat, karakteristik, serta kelebihan dan keterbatasannya. Kemudian kita akan beralih ke pendekatan tematik, yang menawarkan kedalaman analitis dengan mengorbankan kontinuitas naratif. Selanjutnya, kita akan mengeksplorasi pendekatan sosial—yang melihat pendidikan sebagai institusi sosial yang terbenam dalam struktur kekuasaan dan

ketidaksetaraan—dan pendekatan budaya—yang menyelami dimensi makna, simbol, dan praktik dalam pendidikan. Pendekatan intelektual akan membawa kita ke ranah ide dan gagasan, melacak genealogi pemikiran dan sejarah ilmu pengetahuan. Akhirnya, kita akan membahas integrasi berbagai pendekatan—multidisipliner, interdisipliner, dan transdisipliner—sebagai upaya untuk mengatasi keterbatasan masing-masing pendekatan tunggal dan membangun pemahaman yang lebih holistik. Dengan memahami spektrum pendekatan ini, kita tidak hanya memperoleh perangkat analitis yang lebih kaya, tetapi juga kesadaran kritis bahwa setiap narasi sejarah—termasuk narasi kita sendiri—adalah hasil dari pilihan-pilihan pendekatan tertentu, yang dapat dan harus dipertanggungjawabkan.

PENDEKATAN KRONOLOGIS

Pendekatan kronologis merupakan kerangka metodologis yang paling elementer dan paling intuitif dalam penulisan sejarah, termasuk sejarah pendidikan Islam. Sesuai dengan akar etimologisnya—chronos (waktu) dan logos (ilmu)—pendekatan ini mengorganisasikan narasi sejarah berdasarkan urutan temporal, menyusun peristiwa-peristiwa, perkembangan-perkembangan, dan perubahan-perubahan dari masa lalu ke masa kini dalam suatu alur yang linear dan sekuensial. Kekuatan utama pendekatan ini terletak pada kejelasan dan aksesibilitasnya: ia menyediakan "tulang punggung" naratif yang memungkinkan pembaca untuk mengikuti perkembangan pendidikan Islam secara runtut—dari masa Nabi Muhammad SAW, melalui periode Khulafā' al-Rāsyidīn, Dinasti Umayyah, Abbasiyah, hingga era modern dan kontemporer. Namun, di balik kesederhanaannya, pendekatan kronologis menyimpan kompleksitas yang sering kali tidak disadari: ia melibatkan keputusan-keputusan kritis tentang periodisasi (di mana "memotong" arus waktu), seleksi (peristiwa mana yang dianggap signifikan), dan kausalitas (bagaimana hubungan sebab-akibat antar-peristiwa dikonstruksi). Tanpa kesadaran kritis terhadap dimensi-dimensi ini, pendekatan kronologis dapat menciptakan ilusi keniscayaan sejarah—seolah-olah apa yang terjadi memang "harus" terjadi—dan mengabaikan kompleksitas, kontingensi, serta suara-suara yang tidak terekam dalam narasi linear. Oleh karena itu, pendekatan ini, meskipun fondasional, perlu dilengkapi dengan pendekatan-pendekatan lain yang akan dibahas selanjutnya.

A. Hakikat Pendekatan Kronologis

Pendekatan kronologis merupakan kerangka metodologis yang paling elementer, paling intuitif, dan secara historis paling awal digunakan dalam penulisan sejarah, termasuk sejarah pendidikan Islam. Secara etimologis, istilah "kronologis" berasal dari bahasa Yunani *chronos* (χρόνος) yang berarti "waktu" dan *logos* (λόγος) yang berarti "ilmu" atau "penalaran". Dengan demikian, kronologi secara harfiah adalah "ilmu tentang waktu" atau "penalaran tentang urutan waktu". Dalam konteks historiografi, pendekatan kronologis

adalah strategi pengorganisasian narasi sejarah di mana peristiwa-peristiwa, perkembangan-perkembangan, dan perubahan-perubahan disusun berdasarkan urutan temporalnya—dari yang paling awal ke yang paling akhir, atau kadang-kadang sebaliknya—dengan asumsi bahwa urutan waktu memberikan kerangka yang paling alamiah dan paling mendasar untuk memahami hubungan antara satu peristiwa dengan peristiwa lainnya (Tosh, 2015, hlm. 140–145; Evans, 1997, hlm. 65–70).

Namun, untuk mereduksi pendekatan kronologis menjadi sekadar "penyusunan peristiwa berdasarkan tanggal" adalah suatu penyederhanaan yang menyesatkan. Pada hakikatnya, pendekatan kronologis melibatkan serangkaian operasi intelektual yang kompleks dan sarat dengan asumsi-asumsi filosofis. Sejarawan yang menggunakan pendekatan kronologis tidak hanya mencatat *kapan* sesuatu terjadi, tetapi juga membuat keputusan-keputusan kritis tentang *urutan* (sequence), *durasi* (duration), *tempo* (pace), dan *periodisasi* (periodization). Keputusan-keputusan ini bukanlah sekadar teknis; ia didasarkan pada—dan pada gilirannya membentuk—pemahaman sejarawan tentang hakikat waktu historis, kausalitas, dan perubahan. Dengan kata lain, kronologi bukanlah sekadar kerangka netral yang di dalamnya peristiwa-peristiwa ditempatkan; ia adalah konstruksi intelektual yang secara aktif membentuk makna dari peristiwa-peristiwa tersebut (Koselleck, 2004, hlm. 100–115; Collingwood, 1946, hlm. 245–250).

Dalam tradisi Islam, kesadaran akan pentingnya kronologi telah tertanam sejak awal. Kata *tārīkh* (تاريخ), yang kini menjadi istilah standar untuk "sejarah" dalam bahasa Arab, pada mulanya berarti "penetapan waktu" atau "penanggalan". Para sejarawan Muslim klasik seperti al-Ṭabarī (w. 923 M), dalam karyanya *Tārīkh al-Rusul wa al-Mulūk*, mengorganisasikan narasi sejarahnya secara ketat berdasarkan urutan tahun (*ḥawlī*), sebuah format annalistik yang memungkinkan pembaca untuk melihat perkembangan peristiwa dari tahun ke tahun. Demikian pula, genre *ṭabaqāt* (biografi berdasarkan generasi) mengorganisasikan biografi para ulama, guru, dan perawi hadis berdasarkan urutan generasi—suatu bentuk kronologi yang tidak hanya bersifat temporal tetapi juga genealogis, karena setiap generasi mewarisi dan mentransmisikan ilmu kepada generasi berikutnya. Kesadaran bahwa urutan waktu—dan khususnya urutan generasi—adalah fondasi bagi validitas transmisi ilmu (*sanad*) merupakan salah satu ciri khas dari epistemologi pendidikan Islam (Rosenthal, 1968, hlm. 11–17; Robinson, 2003, hlm. 74–80).

Dimensi-Dimensi: Untuk memahami hakikat pendekatan kronologis secara mendalam, kita perlu menguraikannya ke dalam beberapa dimensi yang saling terkait.

Pertama, dimensi linearitas dan sekuensialitas. Pendekatan kronologis bertumpu pada asumsi bahwa waktu bergerak secara linear dari masa lalu

melalui masa kini menuju masa depan, dan bahwa peristiwa-peristiwa yang terjadi dalam arus waktu ini memiliki hubungan sekuensial: apa yang terjadi kemudian secara potensial dipengaruhi oleh apa yang terjadi sebelumnya, dan pada gilirannya dapat memengaruhi apa yang terjadi sesudahnya. Asumsi linearitas ini—yang sangat berbeda dari konsepsi siklikal tentang waktu yang dominan dalam beberapa tradisi pra-Islam—memiliki akar yang dalam dalam tradisi monoteistik, termasuk Islam. Al-Qur'an, dengan narasi-narasinya tentang penciptaan, rangkaian kenabian, dan hari akhir, mengandaikan suatu pemahaman linear tentang sejarah di mana waktu memiliki awal, tengah, dan akhir yang pasti. Kerangka linear ini memberikan fondasi teologis bagi pendekatan kronologis dalam historiografi Islam: sejarah adalah perjalanan yang memiliki arah dan tujuan, dan tugas sejarawan adalah melacak perjalanan tersebut (Khalidi, 1994, hlm. 7–15; Nasr, 1996, hlm. 1–20).

Kedua, dimensi kausalitas temporal. Pendekatan kronologis tidak hanya menetapkan bahwa A terjadi sebelum B, tetapi juga membuka kemungkinan—dan sering kali mengimplikasikan—bahwa A adalah penyebab atau kondisi bagi terjadinya B. Ini adalah apa yang oleh para filsuf sejarah disebut sebagai *post hoc, ergo propter hoc* (setelah ini, maka karena ini)—sebuah pola penalaran yang, meskipun dapat menyesatkan jika diterapkan secara naif, merupakan fondasi bagi sebagian besar penjelasan historis. Dalam sejarah pendidikan Islam, misalnya, narasi kronologis sering kali menyusun peristiwa-peristiwa dalam urutan yang mengimplikasikan kausalitas: pendirian Bayt al-Ḥikmah oleh al-Ma'mūn pada awal abad ke-9 M "menyebabkan" berkembangnya gerakan penerjemahan; gerakan penerjemahan "menyebabkan" masuknya filsafat Yunani ke dalam diskursus Islam; masuknya filsafat Yunani "menyebabkan" reaksi dari kalangan tradisionalis; dan seterusnya. Historiografer yang kritis akan menyadari bahwa hubungan kausal ini tidak pernah sesederhana yang disarankan oleh urutan kronologis, dan bahwa kronologi sering kali menyembunyikan kompleksitas kausalitas yang sesungguhnya—termasuk faktor-faktor struktural, ekonomi, dan sosial yang tidak dapat direduksi menjadi urutan peristiwa (Carr, 1961, hlm. 30–50; Evans, 1997, hlm. 130–150).

Ketiga, dimensi kontinuitas dan perubahan. Pendekatan kronologis memungkinkan sejarawan untuk mengidentifikasi dan menganalisis dua aspek fundamental dari pengalaman temporal: kontinuitas (apa yang bertahan, apa yang stabil, apa yang diwariskan dari satu periode ke periode berikutnya) dan perubahan (apa yang baru, apa yang berbeda, apa yang mentransformasi tatanan yang ada). Dalam sejarah pendidikan Islam, kontinuitas dapat dilihat dalam bertahannya institusi-institusi seperti *kuttāb*, *ḥalaqah*, dan madrasah selama berabad-abad, atau dalam bertahannya kitab-kitab kanonik tertentu yang terus diajarkan dari generasi ke generasi. Perubahan dapat dilihat dalam munculnya institusi-institusi baru, pergeseran dalam kurikulum, transformasi metode

pembelajaran, atau adopsi model-model pendidikan modern. Pendekatan kronologis memungkinkan sejarawan untuk memetakan baik kontinuitas maupun perubahan ini, dan untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan kritis tentang mengapa beberapa hal bertahan sementara yang lain berubah. Namun, sebagaimana akan kita lihat dalam pembahasan tentang kelebihan dan keterbatasan, pendekatan kronologis sering kali lebih mampu menangkap perubahan daripada kontinuitas, dan dapat menciptakan ilusi bahwa perubahan adalah lebih signifikan daripada stabilitas—sebuah bias yang perlu diwaspadai (Braudel, 1980, hlm. 25–54; Koselleck, 2004, hlm. 100–115).

Keempat, dimensi periodisasi. Periodisasi adalah tindakan membagi arus waktu yang kontinu ke dalam unit-unit diskret yang disebut "periode"—sebuah operasi yang niscaya dalam setiap penulisan sejarah, karena tidak mungkin menulis sejarah tanpa memotong-motongnya. Namun, periodisasi bukanlah tindakan netral. Setiap periodisasi melibatkan keputusan tentang di mana harus "memotong" arus waktu—tahun berapa, peristiwa apa, yang menandai akhir dari satu periode dan awal dari periode berikutnya—dan keputusan ini didasarkan pada penilaian tentang apa yang dianggap sebagai perubahan yang signifikan. Dalam historiografi pendidikan Islam, kita menemukan berbagai skema periodisasi yang berbeda: periodisasi berbasis dinasti (Umayyah, Abbasiyah, Utsmani), periodisasi berbasis narasi peradaban ("keemasan," "kemunduran," "kebangkitan"), periodisasi berbasis institusi ("pra-madrasah," "era madrasah," "era modern"), atau periodisasi berbasis abad. Masing-masing skema ini mengimplikasikan suatu teori tertentu tentang apa yang mendorong perubahan dalam pendidikan Islam—apakah politik, peradaban, institusi, atau waktu itu sendiri. Historiografer yang kritis tidak hanya menggunakan periodisasi, tetapi juga merefleksikan secara kritis asumsi-asumsi yang mendasarinya (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20).

Signifikansi: Pendekatan kronologis memiliki signifikansi yang fundamental bagi penulisan sejarah pendidikan Islam. Ia menyediakan "tulang punggung" naratif yang tanpanya sejarah akan menjadi kumpulan fakta yang kacau dan tidak bermakna. Dengan menempatkan perkembangan-perkembangan dalam urutan temporalnya, pendekatan kronologis memungkinkan sejarawan—dan pembaca—untuk melihat bagaimana satu perkembangan mengikuti dari atau bereaksi terhadap perkembangan sebelumnya, bagaimana institusi-institusi lahir, berkembang, bertransformasi, dan kadang-kadang mati, dan bagaimana pemikiran-pemikiran diwariskan, dimodifikasi, dan ditantang dari generasi ke generasi. Dalam pengertian ini, pendekatan kronologis bukan hanya sebuah "metode" di antara metode-metode lain; ia adalah fondasi yang di atasnya pendekatan-pendekatan lain—tematik, sosial, budaya, intelektual—dibangun (Tosh, 2015, hlm. 140–145).

Dalam konteks pendidikan Islam, signifikansi pendekatan kronologis juga

terletak pada kesesuaiannya dengan epistemologi Islam tentang transmisi ilmu. Konsep *sanad*—rantai transmisi yang menghubungkan seorang murid melalui guru-gurunya hingga ke sumber otoritatif—pada dasarnya adalah sebuah konstruksi kronologis: ia menetapkan urutan temporal dari transmisi, dan validitas transmisi itu bergantung pada kepastian bahwa urutan tersebut tidak terputus dan bahwa setiap mata rantai dalam urutan itu dapat dipercaya. Dengan demikian, kesadaran kronologis dalam tradisi Islam bukan hanya alat historiografis, tetapi juga bagian integral dari metodologi validasi pengetahuan. Ini adalah salah satu contoh di mana pendekatan kronologis memiliki resonansi yang mendalam dengan tradisi intelektual yang menjadi objek kajiannya (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Makdisi, 1981, hlm. 140–160).

Dengan memahami hakikat pendekatan kronologis secara mendalam—sebagai operasi intelektual yang melibatkan linearitas, kausalitas, kontinuitas dan perubahan, serta periodisasi—kita dapat menggunakannya secara lebih kritis dan lebih reflektif dalam menulis sejarah pendidikan Islam. Kita dapat menyadari bahwa kronologi bukanlah kerangka netral yang "ditemukan" dalam realitas, melainkan konstruksi yang "dibangun" oleh sejarawan berdasarkan pilihan-pilihan yang memiliki konsekuensi epistemologis yang signifikan. Kesadaran ini adalah langkah pertama menuju penggunaan pendekatan kronologis yang bertanggung jawab—dan menuju integrasinya dengan pendekatan-pendekatan lain yang akan dibahas dalam sub-bab selanjutnya.

B. Karakteristik

Setelah menguraikan hakikat pendekatan kronologis sebagai kerangka metodologis yang elementer namun sarat dengan kompleksitas intelektual, kita perlu mengidentifikasi karakteristik-karakteristik esensial yang membedakannya dari pendekatan-pendekatan lain yang akan dibahas pada sub-bab berikutnya. Karakteristik ini bukan sekadar atribut deskriptif; ia adalah penanda identitas yang menentukan bagaimana pendekatan kronologis beroperasi dalam praktik penulisan sejarah, termasuk sejarah pendidikan Islam, serta apa kekuatan dan keterbatasan inherennya. Pemahaman yang tajam terhadap karakteristik ini akan memungkinkan sejarawan untuk menggunakan pendekatan kronologis secara sadar dan kritis, bukan secara naif dan mekanis (Tosh, 2015, hlm. 140–145; Evans, 1997, hlm. 65–80).

1. Organisasi Naratif Berdasarkan Urutan Waktu

   Karakteristik paling mendasar dan paling kasat mata dari pendekatan kronologis adalah pengorganisasian narasi sejarah berdasarkan urutan temporal. Dalam pendekatan ini, waktu—bukan tema, bukan institusi, bukan tokoh, dan bukan konsep—adalah prinsip pengorganisasian utama (*primary organizing principle*). Peristiwa-peristiwa disusun dalam suatu rangkaian

linear: dari yang paling awal ke yang paling akhir, dari masa lalu ke masa kini. Organisasi ini menciptakan suatu alur naratif yang intuitif dan mudah diikuti: pembaca diajak untuk berjalan menyusuri waktu, menyaksikan bagaimana satu peristiwa mengikuti peristiwa lainnya, bagaimana satu perkembangan melahirkan perkembangan berikutnya, dan bagaimana masa kini secara bertahap muncul dari masa lalu.

Dalam sejarah pendidikan Islam, organisasi kronologis ini sering kali mengambil bentuk yang sangat jelas. Sebuah buku teks standar tentang sejarah pendidikan Islam biasanya akan dimulai dengan "Pendidikan pada Masa Rasulullah SAW," kemudian berlanjut ke "Pendidikan pada Masa Khulafā' al-Rāsyidīn," lalu "Pendidikan pada Masa Dinasti Umayyah," "Pendidikan pada Masa Dinasti Abbasiyah," dan seterusnya hingga "Pendidikan Islam di Era Modern." Urutan ini mengikuti alur waktu yang linear dan periodisasi berbasis politik-dinasti. Pembaca dibawa dalam sebuah perjalanan temporal yang membentang lebih dari empat belas abad, menyaksikan bagaimana institusi-institusi lahir, bagaimana pemikiran-pemikiran berkembang, dan bagaimana praktik-praktik berubah seiring dengan berjalannya waktu. Kekuatan utama dari organisasi semacam ini adalah kejelasan dan aksesibilitasnya: ia menyediakan kerangka yang mudah dipahami, yang memungkinkan pembaca—terutama pembaca pemula—untuk menempatkan setiap peristiwa dan perkembangan dalam konteks temporalnya (Shalaby, 1954; Makdisi, 1981; Berkey, 1992).

2. Periodisasi sebagai Operasi Fundamental

Karakteristik kedua yang tak terpisahkan dari pendekatan kronologis adalah periodisasi—tindakan membagi arus waktu yang kontinu ke dalam unit-unit diskret yang disebut "periode." Periodisasi adalah operasi yang niscaya dalam pendekatan kronologis karena tanpa periodisasi, narasi sejarah akan menjadi sekadar daftar peristiwa yang tak terbedakan, mengalir tanpa henti tanpa titik-titik jeda yang memungkinkan analisis dan refleksi. Periodisasi menyediakan "sendi-sendi" (*joints*) yang memungkinkan sejarawan untuk "memotong" arus waktu pada titik-titik tertentu, menciptakan unit-unit analisis yang dapat dikaji secara terpisah sebelum dihubungkan kembali dalam narasi yang lebih besar.

Dalam historiografi pendidikan Islam, kita menemukan berbagai skema periodisasi yang berbeda, masing-masing dengan asumsi dan implikasinya sendiri. *Periodisasi berbasis dinasti politik*—Umayyah, Abbasiyah, Saljuk, Utsmani—adalah yang paling umum dan paling tradisional. Skema ini mengasumsikan bahwa perubahan-perubahan politik (pergantian dinasti, penaklukan, keruntuhan kekaisaran) adalah penanda yang paling signifikan untuk perubahan-perubahan dalam pendidikan. *Periodisasi berbasis narasi*

peradaban—"zaman keemasan" (abad ke-8–13), "zaman kemunduran" (abad ke-13–19), "zaman kebangkitan" (abad ke-19–sekarang)—adalah skema yang sangat berpengaruh, terutama dalam literatur orientalis dan revivalis, meskipun kini telah banyak dikritik karena sifatnya yang teleologis dan simplifikatif. *Periodisasi berbasis institusi*—"era pra-madrasah," "era madrasah," "era modern"—berfokus pada perubahan-perubahan dalam bentuk-bentuk institusional pendidikan. *Periodisasi berbasis abad*—abad ke-7, ke-13, ke-19—menggunakan unit-unit kalender yang netral dan tidak mengimplikasikan teori perubahan tertentu, tetapi juga dapat menyembunyikan kontinuitas-kontinuitas yang melintasi batas-batas abad. Setiap skema periodisasi ini memiliki kelebihan dan keterbatasannya sendiri, dan pilihan terhadap salah satunya bukanlah keputusan yang netral melainkan pilihan yang memiliki konsekuensi epistemologis yang signifikan (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20; Koselleck, 2004, hlm. 100–115).

3. Penekanan pada Sekuensialitas dan Kontinuitas Temporal

   Karakteristik ketiga dari pendekatan kronologis adalah penekanannya yang kuat pada sekuensialitas (*sequentiality*)—hubungan "sebelum" dan "sesudah" antara peristiwa-peristiwa. Dalam pendekatan kronologis, posisi suatu peristiwa dalam urutan temporal bukanlah informasi yang sekunder atau tambahan; ia adalah informasi yang fundamental, karena dari posisi inilah makna peristiwa tersebut sebagian besar diturunkan. Sebuah peristiwa dipahami dalam hubungannya dengan apa yang mendahuluinya dan apa yang mengikutinya: ia adalah akibat dari rangkaian sebelumnya dan penyebab bagi rangkaian berikutnya.

   Sekuensialitas ini menciptakan suatu narasi yang memiliki koherensi internal yang kuat. Pembaca dapat melihat bagaimana institusi madrasah, misalnya, tidak muncul begitu saja secara tiba-tiba pada abad ke-11, melainkan merupakan hasil dari rangkaian perkembangan yang panjang: dari *Dār al-Arqam* dan *Suffah* pada masa Nabi, melalui *kuttāb* dan *ḥalaqah* masjid pada masa Khulafā' al-Rāsyidīn dan Umayyah, hingga mencapai bentuknya yang matang pada masa Saljuk. Narasi sekuensial semacam ini memberikan kepuasan intelektual: ia membuat sejarah tampak masuk akal, dapat dipahami, dan bermakna. Namun, di sinilah juga letak bahayanya: narasi sekuensial dapat menciptakan ilusi bahwa apa yang terjadi memang "harus" terjadi—bahwa perkembangan dari *ḥalaqah* ke madrasah, atau dari madrasah ke universitas modern, adalah sesuatu yang niscaya dan tak terelakkan. Ilusi keniscayaan ini, yang oleh para filsuf sejarah disebut sebagai "ilusi retrospektif" (*retrospective illusion*), adalah salah satu jebakan paling serius dari pendekatan kronologis (Carr, 1961, hlm. 30–50; Collingwood, 1946, hlm. 245–250).

4. Kausalitas Linear dan Naratif

Terkait erat dengan sekuensialitas adalah karakteristik keempat: kausalitas linear. Pendekatan kronologis tidak hanya menyatakan bahwa A terjadi sebelum B; ia juga, secara implisit atau eksplisit, mengundang pembaca untuk melihat A sebagai penyebab atau kondisi yang memungkinkan terjadinya B. Dalam narasi kronologis, hubungan temporal sering kali berfungsi sebagai pengganti—atau setidaknya sebagai indikator—hubungan kausal. Jika gerakan penerjemahan terjadi pada masa al-Ma'mūn, maka al-Ma'mūn "menyebabkan" gerakan penerjemahan. Jika madrasah menyebar setelah pendirian Nizamiyah, maka Nizamiyah "menyebabkan" penyebaran madrasah.

Pola penalaran ini—*post hoc, ergo propter hoc* (setelah ini, maka karena ini)—adalah fondasi dari sebagian besar penjelasan historis, tetapi ia juga mengandung bahaya yang signifikan. Urutan kronologis tidak selalu mencerminkan hubungan kausal yang sesungguhnya. Dua peristiwa dapat terjadi secara berurutan tanpa yang pertama menyebabkan yang kedua; keduanya mungkin disebabkan oleh faktor ketiga yang tidak terlihat, atau urutannya mungkin kebetulan belaka. Lebih dari itu, pendekatan kronologis cenderung memprioritaskan sebab-sebab yang dekat secara temporal (*proximate causes*) dan mengabaikan sebab-sebab yang lebih jauh tetapi mungkin lebih fundamental (*remote causes*). Dalam sejarah pendidikan Islam, misalnya, narasi kronologis mungkin menjelaskan reformasi pendidikan abad ke-19 sebagai respons terhadap tantangan kolonialisme (sebab dekat), tetapi mengabaikan dinamika-dinamika internal dalam tradisi intelektual Islam yang telah berlangsung selama berabad-abad (sebab jauh). Historiografer yang kritis akan menyadari keterbatasan ini dan akan menggunakan pendekatan kronologis dengan hati-hati, melengkapinya dengan analisis kausal yang lebih mendalam (Evans, 1997, hlm. 130–150; Tosh, 2015, hlm. 140–165).

5. Orientasi pada Peristiwa dan Tokoh

Karakteristik kelima dari pendekatan kronologis adalah orientasinya yang kuat pada peristiwa (*events*) dan tokoh (*actors*). Karena pendekatan kronologis beroperasi dengan menempatkan entitas-entitas dalam urutan temporal, ia cenderung berfokus pada entitas-entitas yang memiliki kejelasan temporal: peristiwa-peristiwa yang dapat ditentukan tanggalnya (pendirian sebuah madrasah, penerbitan sebuah kitab, kematian seorang tokoh) dan tokoh-tokoh yang tindakannya dapat ditempatkan dalam waktu (seorang khalifah yang mengeluarkan kebijakan, seorang ulama yang menulis karya monumental, seorang pembaru yang mendirikan sekolah). Entitas-entitas yang kurang memiliki kejelasan temporal—seperti struktur-struktur sosial, pola-pola budaya, mentalitas kolektif, atau perubahan-perubahan lambat dalam kurikulum dan metode pembelajaran—cenderung kurang mendapat perhatian dalam pendekatan kronologis murni.

Orientasi pada peristiwa dan tokoh ini memiliki implikasi yang mendalam bagi sejarah pendidikan Islam. Ia menghasilkan narasi-narasi yang kaya akan detail tentang pendirian institusi, pengangkatan guru besar, dan produksi karya-karya besar—tetapi sering kali miskin dalam analisis tentang pengalaman sehari-hari para murid biasa, tentang praktik-praktik pembelajaran yang tidak terekam dalam kronik-kronik resmi, atau tentang perubahan-perubahan lambat dalam budaya intelektual yang tidak dapat diatribusikan kepada satu peristiwa atau satu tokoh. Inilah salah satu alasan mengapa pendekatan kronologis perlu dilengkapi dengan pendekatan-pendekatan lain—seperti pendekatan sosial dan pendekatan budaya—yang lebih mampu menangkap dimensi-dimensi struktural dan kultural dari sejarah (Braudel, 1980, hlm. 25–54; Burke, 2001, hlm. 1–15).

6. Narasi sebagai Mode Representasi Utama

   Karakteristik keenam adalah bahwa pendekatan kronologis secara niscaya menghasilkan narasi sebagai mode representasi utamanya. "Narasi" di sini dipahami dalam pengertian yang paling elementer: sebuah cerita yang memiliki awal, tengah, dan akhir, yang tersusun dalam urutan temporal, dan yang memiliki alur (*plot*) yang menghubungkan peristiwa-peristiwa ke dalam suatu kesatuan yang bermakna. Narasi kronologis adalah bentuk representasi sejarah yang paling kuno dan paling intuitif; sejak Herodotus dan Thucydides, para sejarawan telah menggunakan narasi untuk menceritakan apa yang terjadi, mengapa hal itu terjadi, dan apa konsekuensinya.

   Kekuatan narasi terletak pada kemampuannya untuk menciptakan koherensi dan makna. Narasi mengubah rangkaian peristiwa yang kacau dan acak menjadi sebuah cerita yang memiliki arah, tujuan, dan signifikansi. Namun, di sinilah juga letak bahayanya. Sebagaimana telah diargumentasikan oleh Hayden White (1973) dalam *Metahistory*, setiap narasi adalah hasil dari proses "emplotment"—pengaturan peristiwa ke dalam alur cerita tertentu—yang melibatkan pilihan-pilihan retoris, estetis, dan ideologis. Narasi kronologis tentang "kebangkitan, keemasan, dan kemunduran" pendidikan Islam, misalnya, bukanlah cerminan transparan dari realitas sejarah; ia adalah konstruksi naratif yang dibentuk oleh pilihan-pilihan tentang di mana memulai cerita, di mana mengakhirinya, peristiwa mana yang dimasukkan dan mana yang dikeluarkan, dan bagaimana hubungan kausal antara peristiwa-peristiwa itu dijalin. Historiografer yang menggunakan pendekatan kronologis harus menyadari dimensi naratif dari karyanya dan harus bertanggung jawab atas pilihan-pilihan naratif yang dibuatnya (White, 1973, hlm. 1–42; Jenkins, 1991, hlm. 25–45).

7. Keteraturan dan Prediktabilitas Retrospektif

   Karakteristik ketujuh, yang terkait erat dengan narativitas, adalah bahwa pendekatan kronologis cenderung menciptakan ilusi keteraturan (*orderliness*)

dan prediktabilitas retrospektif (*retrospective predictability*). Ketika kita melihat rangkaian peristiwa yang tersusun rapi dalam urutan kronologis, dengan hubungan sebab-akibat yang tampak jelas dan alur yang koheren, kita mudah tergoda untuk berpikir bahwa apa yang terjadi memang "seharusnya" terjadi—bahwa jalannya sejarah adalah logis, teratur, dan dapat diprediksi. Ini adalah ilusi yang dihasilkan oleh *hindsight bias* (bias pengetahuan setelah kejadian): kita tahu apa yang terjadi di akhir cerita, dan kita secara tidak sadar membaca kembali sejarah seolah-olah semua peristiwa sebelumnya mengarah secara tak terelakkan ke akhir tersebut.

Dalam sejarah pendidikan Islam, ilusi ini sangat kuat dalam narasi-narasi tentang "kemunduran." Karena kita tahu bahwa banyak institusi pendidikan Islam mengalami kesulitan dalam menghadapi modernitas pada abad ke-19 dan ke-20, kita cenderung membaca kembali sejarah seolah-olah "kemunduran" ini sudah ditakdirkan sejak abad ke-13—seolah-olah ada suatu kelemahan inheren dalam pendidikan Islam yang membuatnya tidak mungkin berkembang ke arah lain. Padahal, bagi para aktor yang hidup pada abad ke-15 atau ke-17, masa depan tidaklah tertutup; ada banyak kemungkinan yang terbuka, banyak jalan yang bisa ditempuh. Pendekatan kronologis yang naif cenderung menutup kemungkinan-kemungkinan ini dan menyajikan sejarah sebagai suatu lintasan tunggal yang tak terelakkan. Historiografer yang kritis akan melawan kecenderungan ini dengan secara sadar membuka kembali kemungkinan-kemungkinan yang pernah ada—dengan menunjukkan bahwa pada setiap titik dalam sejarah, ada pilihan-pilihan, kontingensi-kontingensi, dan jalan-jalan yang tidak ditempuh (Evans, 1997, hlm. 130–150; Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–20).

Ketujuh karakteristik yang telah diuraikan di atas—organisasi temporal, periodisasi, sekuensialitas, kausalitas linear, orientasi pada peristiwa dan tokoh, naratifitas, dan keteraturan retrospektif—secara kolektif membentuk identitas pendekatan kronologis. Masing-masing karakteristik ini adalah kekuatan yang membuat pendekatan kronologis menjadi kerangka yang sangat berguna, intuitif, dan komunikatif. Tetapi masing-masing juga adalah jebakan potensial yang dapat mendistorsi pemahaman kita tentang masa lalu jika tidak disadari dan dikelola secara kritis.

Pendekatan kronologis menyediakan kerangka yang jelas; tetapi kejelasan ini dapat menjadi penyederhanaan yang berlebihan. Ia menyediakan koherensi naratif; tetapi koherensi ini dapat menjadi fiksi yang merapikan kompleksitas yang sesungguhnya kacau. Ia memungkinkan kita untuk melihat hubungan kausal; tetapi hubungan-hubungan ini mungkin lebih merupakan konstruksi retrospektif kita sendiri daripada realitas yang dihayati oleh para aktor sejarah. Ia memungkinkan kita untuk membagi sejarah ke dalam periode-periode; tetapi periodisasi ini dapat menciptakan batas-batas yang tegas di mana yang ada

sebenarnya adalah transisi yang gradual dan tumpang tindih.

Bagi sejarawan pendidikan Islam, kesadaran akan karakteristik-karakteristik ini—termasuk jebakan-jebakan yang menyertainya—adalah prasyarat untuk menggunakan pendekatan kronologis secara bertanggung jawab. Pendekatan kronologis tidak boleh digunakan secara naif, seolah-olah ia adalah cermin transparan dari realitas temporal. Ia harus digunakan secara kritis dan reflektif, dengan kesadaran penuh bahwa setiap keputusan tentang periodisasi, setiap konstruksi naratif, setiap implikasi kausal, adalah pilihan yang dibuat oleh sejarawan—pilihan yang dapat dipertanyakan, dikritisi, dan direvisi. Dengan kesadaran inilah, sebagaimana akan kita lihat dalam pembahasan tentang kelebihan dan keterbatasan, pendekatan kronologis dapat menjadi fondasi yang kokoh untuk membangun narasi sejarah pendidikan Islam yang bertanggung jawab—narasi yang jujur tentang kompleksitas masa lalu, rendah hati tentang keterbatasannya sendiri, dan terbuka terhadap kemungkinan-kemungkinan pembacaan yang berbeda.

Setelah menguraikan hakikat dan karakteristik pendekatan kronologis, kita sampai pada suatu keharusan evaluatif: menimbang secara kritis apa yang dapat dan tidak dapat dilakukan oleh pendekatan ini dalam penulisan sejarah pendidikan Islam. Tidak ada pendekatan metodologis yang sempurna; setiap pendekatan memiliki kekuatan yang membuatnya berguna untuk tujuan-tujuan tertentu, dan keterbatasan yang membuatnya tidak memadai—atau bahkan menyesatkan—untuk tujuan-tujuan lain. Kesadaran akan kelebihan dan keterbatasan ini bukanlah untuk mendiskreditkan pendekatan kronologis—yang tetap merupakan fondasi niscaya bagi setiap penulisan sejarah—melainkan untuk menggunakannya secara lebih cerdas, lebih kritis, dan lebih bertanggung jawab, serta untuk mengidentifikasi titik-titik di mana pendekatan ini perlu dilengkapi dengan pendekatan-pendekatan lain yang akan dibahas pada sub-bab selanjutnya (Tosh, 2015, hlm. 140–165; Evans, 1997, hlm. 65–80; Koselleck, 2004, hlm. 100–115).

C. Kelebihan dan Keterbatasan

Beberapa kelebihan pendekatan kronologis dalam penulisan sejarah antara lain adalah:

Pertama, menyediakan kerangka yang jelas, intuitif, dan komunikatif. Kelebihan paling mendasar dari pendekatan kronologis adalah kemampuannya untuk menyediakan struktur naratif yang mudah dipahami oleh hampir semua pembaca. Setiap manusia memiliki pengalaman intuitif tentang waktu sebagai arus yang bergerak dari masa lalu melalui masa kini menuju masa depan. Pendekatan kronologis memanfaatkan intuisi universal ini untuk mengorganisasikan materi sejarah yang kompleks ke dalam suatu alur yang dapat diikuti. Bagi mahasiswa yang baru pertama kali mempelajari sejarah pendidikan Islam, atau bagi pembaca

umum yang ingin memahami bagaimana tradisi pendidikan Islam berkembang, kerangka kronologis—dari masa Nabi, ke masa Khulafā' al-Rāsyidīn, ke masa dinasti-dinasti, hingga era modern—menyediakan peta jalan yang sangat membantu. Kejelasan ini menjadikan pendekatan kronologis sebagai format yang paling banyak digunakan dalam buku-buku teks, survei-survei pengantar, dan narasi-narasi populer tentang sejarah pendidikan Islam. Kejelasan bukanlah kelemahan; ia adalah kekuatan pedagogis dan komunikatif yang sangat besar (Shalaby, 1954; Berkey, 1992; Makdisi, 1981).

Kedua, memfasilitasi identifikasi hubungan kausal dan pola perkembangan. Dengan menempatkan peristiwa-peristiwa dalam urutan temporal, pendekatan kronologis memungkinkan sejarawan—dan pembaca—untuk melihat hubungan antara apa yang terjadi sebelumnya dan apa yang terjadi sesudahnya. Meskipun hubungan *post hoc* tidak selalu berarti *propter hoc* (setelah ini tidak selalu berarti karena ini), urutan kronologis adalah titik awal yang niscaya untuk setiap analisis kausal. Tanpa mengetahui bahwa gerakan penerjemahan terjadi sebelum munculnya filsafat Islam, atau bahwa pendirian madrasah Nizamiyah terjadi sebelum penyebaran madrasah ke seluruh dunia Islam, kita tidak dapat mulai mengajukan pertanyaan-pertanyaan kausal yang lebih mendalam. Pendekatan kronologis, dengan demikian, menyediakan fondasi empiris yang di atasnya analisis kausal yang lebih canggih dapat dibangun. Ia adalah langkah pertama—bukan langkah terakhir—dalam memahami mengapa pendidikan Islam berkembang sebagaimana adanya (Carr, 1961, hlm. 30–50; Evans, 1997, hlm. 130–150).

Ketiga, memungkinkan pelacakan kontinuitas dan perubahan secara sistematis. Salah satu pertanyaan paling fundamental dalam sejarah adalah: apa yang berubah dan apa yang tetap sama? Pendekatan kronologis, dengan menyusun data sejarah dalam urutan temporal, memungkinkan sejarawan untuk membandingkan kondisi pada satu titik waktu dengan kondisi pada titik waktu lainnya, dan dengan demikian mengidentifikasi baik kontinuitas (apa yang bertahan) maupun perubahan (apa yang berbeda). Dalam sejarah pendidikan Islam, pendekatan kronologis memungkinkan kita untuk melihat, misalnya, bagaimana institusi *kuttāb* bertahan selama lebih dari seribu tahun dengan perubahan-perubahan yang relatif kecil, sementara institusi madrasah mengalami transformasi yang signifikan dari masa ke masa. Ia memungkinkan kita untuk melihat bagaimana kitab-kitab tertentu—seperti *Alfiyyah Ibn Mālik* untuk Nahwu—tetap menjadi rujukan standar selama berabad-abad, sementara kitab-kitab lain muncul dan menghilang. Kemampuan untuk memetakan kontinuitas dan perubahan ini adalah fondasi bagi setiap analisis historis yang serius (Braudel, 1980, hlm. 25–54; Koselleck, 2004, hlm. 100–115).

Keempat, kesesuaian dengan epistemologi transmisi ilmu dalam Islam. Sebagaimana telah disinggung dalam pembahasan tentang hakikat, pendekatan

kronologis memiliki kesesuaian yang mendalam dengan tradisi intelektual Islam itu sendiri. Sistem *sanad*—rantai transmisi yang menjadi fondasi validasi pengetahuan dalam tradisi Islam—pada dasarnya adalah sebuah konstruksi kronologis: ia menetapkan urutan temporal dari transmisi ilmu, dan validitas transmisi itu bergantung pada kepastian bahwa urutan tersebut tidak terputus. Genre *ṭabaqāt*, yang mengorganisasikan biografi para ulama berdasarkan generasi, adalah bentuk historiografi yang sangat kronologis: ia menempatkan setiap tokoh dalam urutan temporal yang ketat, menunjukkan dari siapa ia belajar dan kepada siapa ia mengajar. Dengan demikian, pendekatan kronologis bukanlah sesuatu yang asing bagi tradisi Islam; ia memiliki akar-akar yang dalam dalam epistemologi dan praktik historiografi Islam klasik. Ini memberikan legitimasi tambahan bagi penggunaannya dalam studi sejarah pendidikan Islam (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Makdisi, 1981, hlm. 140–160; Rosenthal, 1968, hlm. 11–17).

Kelima, memungkinkan sintesis dan generalisasi yang luas. Pendekatan kronologis, khususnya ketika diterapkan dalam skala makro, memungkinkan sejarawan untuk mensintesis sejumlah besar informasi ke dalam narasi yang koheren. Sebuah "sejarah pendidikan Islam dari masa Nabi hingga era modern" yang ditulis dengan pendekatan kronologis adalah upaya sintesis yang ambisius: ia mencoba untuk menghubungkan perkembangan-perkembangan selama lebih dari empat belas abad ke dalam satu cerita yang bermakna. Sintesis semacam ini, meskipun rentan terhadap penyederhanaan, memiliki nilai yang sangat besar: ia memberikan gambaran besar (*the big picture*) yang memungkinkan kita untuk melihat pola-pola dan tren-tren jangka panjang yang mungkin tidak terlihat dalam studi-studi yang lebih sempit dan lebih fokus. Ia juga berfungsi sebagai kerangka orientasi yang membantu para peneliti—terutama mereka yang baru memasuki bidang ini—untuk menempatkan studi-studi spesifik dalam konteks yang lebih luas (Shalaby, 1954; Tibawi, 1972; Makdisi, 1981).

Dibalik beberapa kelebihan, pendekatan kronologis masih memiliki keterbatasan-keterbatasan sebagai berikut:

Pertama, kecenderungan menyederhanakan kompleksitas kausal. Ini adalah keterbatasan paling serius dari pendekatan kronologis. Dengan menempatkan peristiwa-peristiwa dalam urutan linear, pendekatan kronologis menciptakan ilusi bahwa sejarah bergerak dalam rantai sebab-akibat yang sederhana dan satu arah: A menyebabkan B, B menyebabkan C, dan seterusnya. Realitas historis, tentu saja, jauh lebih kompleks. Perubahan-perubahan dalam pendidikan Islam—munculnya madrasah, pergeseran dalam kurikulum, reformasi-reformasi modern—adalah hasil dari interaksi yang kompleks antara banyak faktor: politik, ekonomi, sosial, intelektual, dan kultural. Masing-masing faktor ini beroperasi pada tempo yang berbeda, dengan mekanisme yang berbeda, dan tidak dapat direduksi menjadi hubungan linear yang sederhana. Pendekatan kronologis,

dengan kecenderungannya pada narasi linear, sering kali menyembunyikan kompleksitas kausal ini dan menciptakan ilusi bahwa sejarah lebih sederhana daripada yang sesungguhnya (Braudel, 1980, hlm. 25–54; Evans, 1997, hlm. 130–150).

Kedua, bias terhadap peristiwa dan pengabaian terhadap struktur. Pendekatan kronologis, karena berfokus pada entitas-entitas yang memiliki kejelasan temporal, cenderung memprioritaskan peristiwa (*events*) dan tindakan individu (*actions*) di atas struktur (*structures*) dan proses (*processes*). Pendirian sebuah madrasah—sebuah peristiwa yang dapat ditentukan tanggalnya—lebih mudah dimasukkan ke dalam narasi kronologis daripada perubahan-perubahan lambat dalam budaya intelektual atau pola-pola reproduksi sosial yang tidak memiliki tanggal yang jelas. Akibatnya, sejarah pendidikan Islam yang ditulis dengan pendekatan kronologis murni sering kali kaya akan detail tentang pendirian institusi, pengangkatan guru, dan produksi kitab, tetapi miskin dalam analisis tentang pengalaman sehari-hari para murid, praktik-praktik pembelajaran yang tidak terekam dalam kronik, atau dinamika-dinamika sosial yang membentuk akses ke pendidikan. Inilah yang oleh Fernand Braudel disebut sebagai "sejarah peristiwa" (*histoire événementielle*)—sejarah permukaan yang hanya menangkap riak-riak di atas gelombang yang jauh lebih dalam (Braudel, 1980, hlm. 25–54; Burke, 2001, hlm. 1–15).

Ketiga, ilusi keniscayaan dan teleologi. Ketika kita membaca narasi kronologis yang tersusun rapi—dari *Dār al-Arqam* ke *Suffah*, dari *kuttāb* ke *ḥalaqah*, dari *ḥalaqah* ke madrasah, dari madrasah ke universitas modern—kita mudah tergoda untuk berpikir bahwa perkembangan ini adalah sesuatu yang "alamiah," "logis," atau bahkan "niscaya." Seolah-olah ada suatu tujuan akhir (*telos*) yang mengarahkan sejarah, dan semua peristiwa sebelumnya hanyalah langkah-langkah menuju tujuan tersebut. Ini adalah ilusi retrospektif yang sangat kuat dan sangat menyesatkan. Bagi para aktor yang hidup pada masa-masa tersebut, masa depan tidaklah tertutup; ada banyak kemungkinan yang terbuka, banyak jalan yang bisa ditempuh, dan tidak ada jaminan bahwa madrasah akan berkembang seperti yang terjadi, atau bahwa madrasah pada akhirnya akan bertransformasi menjadi universitas modern. Pendekatan kronologis yang naif menutup kemungkinan-kemungkinan ini dan menyajikan sejarah sebagai lintasan tunggal yang tak terelakkan—sebuah narasi yang lebih merupakan konstruksi retrospektif sejarawan daripada representasi dari realitas yang dihayati oleh para aktor sejarah (Carr, 1961, hlm. 30–50; Guldi & Armitage, 2014, hlm. 1–20).

Keempat, periodisasi yang problematik. Setiap pendekatan kronologis harus membuat keputusan tentang periodisasi—tentang di mana "memotong" arus waktu untuk menciptakan unit-unit analisis. Keputusan ini selalu problematik karena batas-batas antara periode jarang sekali setajam yang disarankan oleh

narasi sejarah. Apakah kejatuhan Baghdad pada tahun 1258 M benar-benar merupakan titik balik yang menandai "akhir keemasan" dan "awal kemunduran" pendidikan Islam? Ataukah perubahan-perubahan yang terjadi lebih bersifat gradual, dengan kontinuitas-kontinuitas yang melintasi apa yang kita anggap sebagai batas periode? Apakah "era modern" dalam pendidikan Islam dimulai dengan ekspedisi Napoleon ke Mesir (1798), dengan reformasi Tanzimat di Kesultanan Utsmani (1839), atau dengan sesuatu yang lain? Periodisasi berbasis politik—yang paling umum digunakan—sering kali mengasumsikan bahwa pergantian dinasti atau rezim secara otomatis membawa perubahan-perubahan fundamental dalam pendidikan, padahal hubungan antara politik dan pendidikan jauh lebih kompleks dan termediasi. Historiografer yang kritis harus terus-menerus mempertanyakan asumsi-asumsi yang mendasari periodisasi yang digunakannya (El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Dallal, 2010, hlm. 1–20; Koselleck, 2004, hlm. 100–115).

Kelima, marjinalisasi terhadap dimensi-dimensi non-temporal. Dengan menjadikan waktu sebagai prinsip pengorganisasian utama, pendekatan kronologis secara implisit memarjinalkan dimensi-dimensi lain dari realitas historis yang tidak dapat dengan mudah diatur dalam urutan temporal. Dimensi-dimensi seperti ruang (geografi pendidikan), gender, kelas sosial, atau pengalaman subjektif sering kali terfragmentasi atau tersebar dalam narasi kronologis, muncul dan menghilang sesuai dengan urutan peristiwa, tanpa mendapatkan analisis yang sistematis dan berkelanjutan. Sejarah pendidikan perempuan dalam Islam, misalnya, sering kali direduksi menjadi beberapa tokoh yang disebutkan secara sporadis dalam narasi kronologis—'Ā'isyah binti Abī Bakr di masa awal, Nana Asma'u di abad ke-19—tanpa analisis yang mendalam tentang bagaimana gender sebagai kategori sosial secara sistematis membentuk akses ke, partisipasi dalam, dan pengalaman dari pendidikan Islam sepanjang sejarah. Untuk mengatasi keterbatasan ini, pendekatan kronologis perlu dilengkapi dengan pendekatan-pendekatan tematik, sosial, dan budaya yang lebih mampu menangani dimensi-dimensi non-temporal dari realitas historis (Scott, 1988; Ahmed, 1992; Boyd & Mack, 1997).

Keenam, risiko presentisme dan anakronisme. Pendekatan kronologis, dengan menempatkan masa kini sebagai titik akhir dari rangkaian naratif, secara implisit mengundang pembacaan presentis: melihat seluruh sejarah sebagai persiapan menuju masa kini, dan menilai masa lalu berdasarkan seberapa jauh ia mendekati atau menyimpang dari standar-standar masa kini. Dalam sejarah pendidikan Islam, presentisme ini termanifestasi dalam kecenderungan untuk menilai "kemajuan" atau "kemunduran" pendidikan Islam berdasarkan kriteria-kriteria modern—seperti tingkat literasi, akses universal, atau integrasi ilmu—yang mungkin tidak relevan atau tidak dianggap penting oleh para aktor sejarah itu sendiri. Presentisme juga dapat mengarah pada anakronisme: memproyeksikan

kategori-kategori modern ke masa lalu yang tidak mengenalnya. Ketika kita berbicara tentang "kurikulum" madrasah abad ke-12 atau "sistem evaluasi" dalam *ḥalaqah* abad ke-14, kita menggunakan kategori-kategori yang berasal dari tradisi pendidikan modern dan yang mungkin tidak memiliki padanan yang persis dalam konteks yang kita teliti. Historiografer yang kritis harus terus-menerus waspada terhadap bahaya presentisme dan anakronisme ini, dan harus berusaha untuk memahami masa lalu dalam istilah-istilahnya sendiri (Skinner, 1969, hlm. 3–53; Whatmore, 2016, hlm. 1–15).

Kelebihan dan keterbatasan yang telah diuraikan di atas menunjukkan bahwa pendekatan kronologis adalah alat yang sangat berguna tetapi tidak memadai jika digunakan sendiri. Ia menyediakan kerangka dasar—"tulang punggung" naratif—yang tanpanya penulisan sejarah tidak mungkin dilakukan. Tetapi ia perlu dilengkapi dengan pendekatan-pendekatan lain yang dapat mengatasi keterbatasannya: pendekatan tematik untuk mengeksplorasi dimensi-dimensi yang tidak dapat diakomodasi dalam narasi linear; pendekatan sosial untuk menganalisis struktur-struktur dan proses-proses yang beroperasi di bawah permukaan peristiwa; pendekatan budaya untuk memahami makna, simbol, dan praktik-praktik yang membentuk pengalaman pendidikan; dan pendekatan intelektual untuk melacak genealogi gagasan-gagasan dan tradisi-tradisi pemikiran.

Dalam konteks sejarah pendidikan Islam, komplementaritas ini sangat penting. Tradisi pendidikan Islam sangat kaya dan sangat kompleks—ia melibatkan interaksi yang rumit antara institusi, pemikiran, praktik, dan konteks sosial-budaya yang beragam di seluruh dunia Muslim. Tidak ada pendekatan tunggal yang dapat menangkap seluruh kekayaan dan kompleksitas ini. Pendekatan kronologis menyediakan kerangka temporal yang memungkinkan kita untuk melihat bagaimana tradisi ini berkembang dari masa ke masa; tetapi kita juga memerlukan pendekatan-pendekatan lain untuk memahami dimensi-dimensi yang tidak dapat direduksi menjadi urutan waktu. Inilah premis dasar dari sub-bab ini: bahwa pendekatan-pendekatan yang berbeda tidak saling mengeksklusi, melainkan saling melengkapi; dan bahwa historiografi pendidikan Islam yang matang adalah historiografi yang mampu mengintegrasikan berbagai pendekatan ini ke dalam suatu sintesis yang koheren dan kritis. Bagaimana integrasi ini dapat dilakukan akan menjadi fokus dari sub-bab terakhir dari bagian ini. Untuk saat ini, kita akan melanjutkan dengan mengkaji pendekatan-pendekatan lain—tematik, sosial, budaya, dan intelektual—yang masing-masing memiliki kelebihan dan keterbatasannya sendiri, dan yang bersama-sama membentuk perangkat metodologis yang diperlukan untuk menulis sejarah pendidikan Islam secara komprehensif dan bertanggung jawab.

PENDEKATAN TEMATIK

JIKA pendekatan kronologis berorganisasi di sekitar sumbu waktu, maka pendekatan tematik berorganisasi di sekitar sumbu tema—memotong arus waktu secara transversal untuk menyelami suatu topik, isu, atau fenomena tertentu secara mendalam melintasi berbagai periode, wilayah, atau konteks. Alih-alih bertanya "apa yang terjadi selanjutnya?", pendekatan tematik bertanya "bagaimana suatu tema tertentu—misalnya, institusi wakaf dalam pendidikan Islam, konsep adab dalam tradisi keilmuan, atau pendidikan perempuan—berkembang, bertransformasi, dan dimanifestasikan dalam berbagai konteks temporal dan spasial?" Kekuatan utama pendekatan ini terletak pada kedalaman analitisnya: dengan membatasi diri pada satu tema, sejarawan dapat mengeksplorasi nuansa, variasi, dan kompleksitas yang tidak mungkin ditangkap oleh narasi kronologis yang harus mencakup banyak peristiwa dalam rentang waktu yang panjang. Namun, pendekatan tematik juga memiliki keterbatasan: ia dapat kehilangan konteks temporal yang lebih luas, menciptakan kesan bahwa tema yang dikaji eksis dalam ruang hampa yang terisolasi dari dinamika sejarah yang lebih besar. Oleh karena itu, dalam praktik yang baik, pendekatan tematik tidak berdiri sendiri, melainkan dijalin secara dialektis dengan kerangka kronologis—menghasilkan analisis yang tidak hanya dalam, tetapi juga sadar akan posisinya dalam arus waktu yang lebih luas. Dalam studi pendidikan Islam, pendekatan tematik telah menghasilkan karya-karya yang sangat berpengaruh, seperti studi tentang sejarah pendidikan perempuan, genealogi konsep tarbiyah dan ta'dīb, atau analisis terhadap peran wakaf sebagai pilar ekonomi pendidikan.

A. Konsep dan Hakikat Pendekatan Tematik

Jika pendekatan kronologis—sebagaimana telah diuraikan secara panjang lebar—berorganisasi di sekitar sumbu waktu, menyusun peristiwa-peristiwa dalam urutan temporal dari masa lalu ke masa kini, maka pendekatan tematik berorganisasi di sekitar sumbu tema. Ia memotong arus waktu secara transversal, mengekstraksi suatu topik, isu, atau fenomena tertentu dari rangkaian kronologisnya, dan menganalisisnya secara mendalam melintasi berbagai periode, wilayah, atau konteks. Pendekatan tematik tidak bertanya "apa yang terjadi selanjutnya?"—pertanyaan khas kronologi—melainkan "bagaimana suatu tema tertentu—misalnya, institusi wakaf dalam pendidikan Islam, konsep *adab* dalam tradisi keilmuan, atau pendidikan perempuan—berkembang, bertransformasi, dan dimanifestasikan dalam berbagai konteks temporal dan spasial?" Dengan demikian, pendekatan tematik menawarkan suatu strategi analitis yang berbeda secara fundamental: ia mengorbankan kontinuitas naratif linear demi kedalaman analisis terhadap suatu objek kajian yang terdefinisi secara jelas (Tosh, 2015, hlm. 165–180; Burke, 2001, hlm. 1–15; Kliebard, 2004, hlm. 1–10).

Untuk memahami hakikat pendekatan tematik secara mendalam, kita perlu melihatnya sebagai suatu operasi intelektual yang dengan sengaja mendekonstruksi narasi kronologis. Jika pendekatan kronologis menyajikan sejarah sebagai sebuah sungai yang mengalir—di mana setiap peristiwa adalah bagian dari arus yang berkelanjutan, terhubung secara sekuensial dengan apa yang mendahului dan apa yang mengikutinya—maka pendekatan tematik menghentikan aliran sungai tersebut pada titik-titik tertentu, mengambil sampel dari berbagai kedalaman dan lokasi, dan menganalisisnya di laboratorium. Ini adalah gerakan dari diakroni (analisis sepanjang waktu) menuju sinkroni (analisis pada satu potongan waktu atau melintasi waktu tetapi terfokus pada satu tema). Gerakan ini memungkinkan sejarawan untuk melihat pola-pola, hubungan-hubungan, dan struktur-struktur yang mungkin tidak terlihat—atau bahkan tersembunyi—dalam narasi kronologis yang terus bergerak.

Ambillah contoh tema "wakaf dalam pendidikan Islam." Dalam narasi kronologis, informasi tentang wakaf akan tersebar di sepanjang narasi: sebuah wakaf disebutkan ketika membahas pendirian madrasah Nizamiyah pada abad ke-11, wakaf lain disebutkan ketika membahas perkembangan al-Azhar pada abad ke-13, dan seterusnya. Informasi ini hadir, tetapi ia terfragmentasi; ia tidak pernah menjadi fokus analisis yang sistematis. Pendekatan tematik, sebaliknya, akan mengumpulkan semua fragmen ini—dari berbagai periode, berbagai wilayah, berbagai institusi—dan menyatukannya ke dalam suatu analisis yang koheren tentang bagaimana institusi wakaf berfungsi dalam pendidikan Islam, bagaimana ia berubah dari waktu ke waktu, bagaimana ia berbeda di berbagai wilayah, apa dampaknya terhadap otonomi institusi pendidikan, dan bagaimana ia berinteraksi dengan kekuasaan politik. Dengan mengorbankan narasi linear, pendekatan tematik memperoleh kedalaman analitis yang tidak mungkin dicapai oleh pendekatan kronologis murni (Makdisi, 1981, hlm. 100–120; Hennigan, 2004, hlm. 1–25; Berkey, 1992, hlm. 128–160).

Penting untuk digarisbawahi bahwa "tema" dalam pendekatan tematik bukanlah sesuatu yang "ditemukan" begitu saja dalam realitas sejarah, seolah-olah ia adalah objek alamiah yang menunggu untuk diangkat. Tema adalah konstruksi analitis—ia adalah hasil dari keputusan sejarawan untuk mengisolasi aspek tertentu dari realitas yang kompleks dan menjadikannya fokus penyelidikan. Keputusan ini selalu didasarkan pada pertimbangan-pertimbangan teoretis, kepentingan-kepentingan intelektual, dan sering kali—secara implisit atau eksplisit—pada agenda-agenda kontemporer. Ketika seorang sejarawan memilih untuk menulis tentang "pendidikan perempuan dalam Islam" sebagai sebuah tema, ia tidak hanya merekonstruksi masa lalu; ia juga membuat pernyataan tentang apa yang dianggap penting, tentang apa yang selama ini diabaikan, dan tentang relevansi tema tersebut bagi diskursus kontemporer. Dengan demikian, pendekatan tematik selalu memiliki dimensi reflektif dan—

potensial—kritis: ia tidak hanya menganalisis tema, tetapi juga mempertanyakan mengapa tema tersebut dipilih, dan apa implikasi dari pemilihan tersebut (Scott, 1988; Ahmed, 1992; Popkewitz, 1997, hlm. 135–145).

Berdasarkan dimensi-dimensinya, pendekatan tematik dapat diurai ke dalam beberapa dimensi yang saling terkait, antara lain: *Pertama*, fokus analitis yang tajam. Dengan membatasi diri pada satu tema, pendekatan tematik memungkinkan tingkat kedalaman dan detail yang tidak mungkin dicapai oleh pendekatan kronologis yang harus mencakup banyak peristiwa dalam rentang waktu yang panjang. Seorang sejarawan yang menulis sejarah kronologis pendidikan Islam selama empat belas abad hanya dapat mendedikasikan beberapa halaman—bahkan mungkin beberapa paragraf—untuk setiap topik. Seorang sejarawan yang menggunakan pendekatan tematik untuk meneliti "konsep *ijāzah* dalam tradisi pendidikan Islam" dapat mendedikasikan seluruh buku untuk satu topik tersebut, mengeksplorasi asal-usulnya, variasinya di berbagai disiplin dan wilayah, fungsi sosial dan epistemologisnya, perubahannya dari waktu ke waktu, dan relevansinya bagi diskursus kontemporer tentang sertifikasi dan otoritas keilmuan (Messick, 1993, hlm. 30–50; Robinson, 2003, hlm. 70–85).

Kedua, fleksibilitas temporal dan spasial. Berbeda dengan pendekatan kronologis yang terikat pada urutan waktu, pendekatan tematik memiliki kebebasan untuk bergerak melintasi periode dan wilayah sesuai dengan kebutuhan analisis. Sebuah studi tematik tentang "pendidikan sufi" dapat melompat dari *ribāṭ* abad ke-9 di Khurasan ke *khānqāh* abad ke-13 di Kairo ke *zāwiyah* abad ke-18 di Afrika Utara ke tarekat-tarekat modern di Eropa dan Amerika, tanpa harus terikat pada urutan kronologis yang ketat. Kebebasan ini memungkinkan perbandingan dan kontras yang menghasilkan wawasan-wawasan yang tidak mungkin muncul dari narasi linear. Namun, kebebasan ini juga membawa risiko: tanpa kerangka kronologis yang ketat, sejarawan dapat dengan mudah jatuh ke dalam anakronisme—membandingkan fenomena dari periode yang sangat berbeda tanpa memperhitungkan perbedaan konteks yang fundamental (Ware, 2014, hlm. 1–20; Chittick, 1992).

Ketiga, kapasitas komparatif yang kuat. Karena pendekatan tematik mengisolasi suatu fenomena dari konteks temporalnya yang spesifik, ia secara alamiah mendorong perbandingan: bagaimana tema yang sama dimanifestasikan dalam konteks yang berbeda? Bagaimana institusi wakaf pendidikan berfungsi di Baghdad Abbasiyah dibandingkan dengan di Kairo Mamluk atau di Istanbul Utsmani? Bagaimana konsep *adab* dipahami oleh para filosof Hellenistik-Muslim seperti al-Fārābī dibandingkan dengan para sufi seperti al-Ghazālī atau para pembaru modern seperti Muhammad Abduh? Perbandingan-perbandingan semacam ini dapat mengungkapkan baik kesamaan-kesamaan struktural

yang melintasi perbedaan konteks maupun kekhasan-kekhasan lokal yang membedakan satu konteks dari yang lain. Pendekatan tematik, dengan demikian, adalah alat yang sangat kuat untuk membangun teori dan generalisasi yang lebih tinggi—generalisasi yang didasarkan pada analisis komparatif yang sistematis, bukan pada asumsi-asumsi apriori (Makdisi, 1981; El-Rouayheb, 2015; Hefner & Zaman, 2007).

Keempat, sensitivitas terhadap kontinuitas struktural. Pendekatan kronologis, dengan fokusnya pada peristiwa dan perubahan, sering kali mengabaikan atau meremehkan kontinuitas—apa yang tetap sama, apa yang bertahan, apa yang diwariskan dari generasi ke generasi. Pendekatan tematik, sebaliknya, sangat cocok untuk mengidentifikasi dan menganalisis kontinuitas struktural. Sebuah studi tematik tentang "metode hafalan dalam pendidikan Islam," misalnya, dapat menunjukkan bagaimana praktik menghafal Al-Qur'an telah bertahan selama lebih dari empat belas abad dengan perubahan-perubahan yang relatif kecil dalam teknik dasarnya, meskipun konteks sosial, politik, dan institusional di sekitarnya telah berubah secara dramatis. Kemampuan untuk mengidentifikasi kontinuitas semacam ini—yang sering kali tidak terlihat dalam narasi kronologis yang berfokus pada perubahan—adalah salah satu kekuatan utama dari pendekatan tematik (Ware, 2014, hlm. 1–20; Graham, 1987).

Penting untuk ditekankan bahwa pendekatan tematik bukanlah "lawan" atau "pengganti" dari pendekatan kronologis. Keduanya adalah strategi analitis yang berbeda, masing-masing dengan kekuatan dan keterbatasannya sendiri, dan keduanya saling melengkapi. Pendekatan kronologis menyediakan kerangka temporal yang memungkinkan kita untuk melihat urutan dan hubungan antar-peristiwa; pendekatan tematik menyediakan kedalaman analitis yang memungkinkan kita untuk memahami dimensi-dimensi spesifik dari realitas historis secara lebih mendalam. Historiografi pendidikan Islam yang matang akan menggunakan kedua pendekatan ini secara dialogis: kerangka kronologis memberikan peta umum, sementara analisis tematik memberikan pembesaran (*zoom in*) pada titik-titik tertentu yang dianggap penting.

Lebih dari itu, dalam praktik aktual, sebagian besar karya sejarah pendidikan Islam menggabungkan kedua pendekatan ini. Sebuah buku yang secara keseluruhan diorganisasikan secara kronologis mungkin memiliki bab-bab atau sub-bab yang bersifat tematik—misalnya, sebuah bab tentang "Perkembangan Kurikulum Madrasah" dalam sebuah sejarah kronologis pendidikan Islam. Sebaliknya, sebuah studi yang secara keseluruhan bersifat tematik—misalnya, sebuah buku tentang "Sejarah Pendidikan Perempuan dalam Islam"—mungkin mengorganisasikan bab-babnya secara kronologis, menelusuri perkembangan tema tersebut dari masa Nabi hingga era modern. Batas antara pendekatan kronologis dan tematik, dengan demikian, bukanlah batas yang tegas dan kaku,

melainkan suatu spektrum dengan berbagai gradasi (Tosh, 2015, hlm. 165–180; Burke, 2001, hlm. 1–15).

Signifikansi: Pendekatan tematik memiliki signifikansi yang sangat besar bagi penulisan sejarah pendidikan Islam. Tradisi pendidikan Islam sangat kaya dan sangat kompleks—ia mencakup berbagai institusi, berbagai pemikiran, berbagai praktik, dan berbagai konteks geografis dan kultural. Pendekatan kronologis saja tidak akan mampu menangkap kekayaan dan kompleksitas ini secara memadai. Diperlukan pendekatan tematik yang mampu "membedah" tradisi ini ke dalam tema-tema spesifik, menganalisis masing-masing secara mendalam, dan kemudian—pada tahap sintesis—menyatukannya kembali ke dalam suatu pemahaman yang lebih integral.

Secara lebih spesifik, pendekatan tematik sangat cocok untuk mengeksplorasi dimensi-dimensi pendidikan Islam yang sering kali terabaikan dalam narasi-narasi kronologis arus utama. Tema-tema seperti pendidikan perempuan, budaya material pendidikan, dimensi spiritual dan afektif dari pembelajaran, pendidikan di wilayah-wilayah pinggiran, atau interaksi antara tradisi lisan dan tulisan dalam transmisi ilmu—semua ini adalah tema-tema yang, jika hanya diandalkan pada pendekatan kronologis, akan tetap terfragmentasi dan kurang mendapatkan perhatian yang layak. Pendekatan tematik memberikan ruang dan kerangka bagi tema-tema ini untuk menjadi fokus analisis yang utuh dan sistematis, dan dengan demikian berkontribusi pada pemahaman yang lebih lengkap, lebih adil, dan lebih inklusif tentang warisan pendidikan Islam. Inilah signifikansi fundamental dari pendekatan tematik, dan inilah alasan mengapa ia merupakan komponen yang tak terpisahkan dari perangkat metodologis historiografi pendidikan Islam.

C. Implementasi Pendekatan Tematik

Setelah menguraikan konsep dasar pendekatan tematik sebagai strategi analitis yang memotong arus waktu secara transversal untuk menyelami suatu tema secara mendalam, kita kini sampai pada pertanyaan operasional: bagaimana pendekatan ini diimplementasikan dalam praktik penelitian dan penulisan sejarah pendidikan Islam? Implementasi di sini tidak boleh dipahami sekadar sebagai "langkah-langkah teknis" yang mekanis—seperti memilih tema, mengumpulkan sumber, dan menulis. Ia adalah proses yang kompleks, yang melibatkan serangkaian keputusan metodologis yang saling terkait, masing-masing dengan konsekuensi epistemologisnya sendiri. Bagaimana seorang sejarawan memilih tema yang akan diteliti? Bagaimana ia membatasi ruang lingkup temporal dan spasial dari tema tersebut? Bagaimana ia mengorganisasikan materi yang dikumpulkannya ke dalam suatu struktur naratif yang koheren? Dan bagaimana ia mengintegrasikan analisis tematiknya dengan kerangka kronologis yang lebih luas? Pertanyaan-pertanyaan ini adalah inti dari

pembahasan tentang implementasi pendekatan tematik (Tosh, 2015, hlm. 165–180; Burke, 2001, hlm. 1–15; McCulloch, 2003, hlm. 295–302).

- Pemilihan dan Konstruksi Tema: Antara Data dan Kepentingan

  Langkah pertama dan paling krusial dalam implementasi pendekatan tematik adalah pemilihan tema. Tema bukanlah sesuatu yang "ditemukan" begitu saja dalam arsip, seolah-olah ia adalah objek alamiah yang menunggu untuk diangkat. Tema adalah konstruksi analitis yang dibentuk oleh interaksi antara dua hal: di satu sisi, ketersediaan sumber dan data historis yang memungkinkan suatu tema diteliti secara bermakna; di sisi lain, kepentingan intelektual, kerangka teoretis, dan—jujur saja—agenda kontemporer yang dibawa oleh sejarawan ke dalam penelitiannya. Pemilihan tema selalu merupakan tindakan yang sarat dengan nilai, karena ia secara implisit menyatakan bahwa aspek tertentu dari realitas historis "layak" untuk diteliti secara mendalam, sementara aspek-aspek lain—yang tidak dipilih—kurang layak.

  Dalam konteks sejarah pendidikan Islam, tema-tema yang telah menjadi objek kajian tematik sangat beragam. Beberapa tema bersifat institusional: "Sejarah Madrasah Nizamiyah," "Perkembangan Pesantren di Jawa," atau "Evolusi Universitas al-Azhar." Beberapa tema bersifat konseptual: "Konsep *Adab* dalam Tradisi Keilmuan Islam," "Genealogi Istilah *Tarbiyah*," atau "Makna *Ijazah* dalam Transmisi Ilmu." Beberapa tema bersifat sosial: "Pendidikan Perempuan dalam Islam," "Hubungan Ulama dan Penguasa dalam Pendidikan," atau "Pendidikan di Kalangan Masyarakat Marjinal." Beberapa tema bersifat komparatif: "Pendidikan Islam di Bawah Kolonialisme Inggris dan Prancis," atau "Reformasi Pendidikan Islam di Turki dan Mesir." Masing-masing tema ini membuka jendela analitis yang berbeda ke dalam realitas pendidikan Islam, dan masing-masing memiliki potensi untuk mengungkapkan dimensi-dimensi yang tersembunyi dalam narasi kronologis arus utama (Makdisi, 1981; Messick, 1993; Hefner & Zaman, 2007; Ahmed, 1992).

  Dalam memilih tema, sejarawan harus mempertimbangkan beberapa kriteria. *Pertama*, signifikansi: apakah tema tersebut cukup penting—baik dalam konteks historisnya sendiri maupun dalam kaitannya dengan diskursus kontemporer—untuk mendapatkan perhatian yang mendalam? *Kedua*, viabilitas: apakah tersedia sumber-sumber yang memadai untuk meneliti tema tersebut secara bertanggung jawab? Tema yang menarik tetapi tidak didukung oleh bukti-bukti yang cukup hanya akan menghasilkan spekulasi, bukan sejarah. *Ketiga*, orisinalitas: apakah tema tersebut menawarkan perspektif baru, ataukah ia hanya mengulangi apa yang sudah diketahui? *Keempat*, relevansi: apakah tema tersebut memiliki kapasitas untuk memperkaya pemahaman kita, tidak hanya tentang masa lalu, tetapi juga

tentang isu-isu kontemporer dalam pendidikan Islam? Kriteria-kriteria ini saling terkait dan harus dipertimbangkan secara hati-hati sebelum suatu tema ditetapkan sebagai fokus penelitian (Tosh, 2015, hlm. 110–140; Evans, 1997, hlm. 45–64).

- Pembatasan Ruang Lingkup

  Setelah tema dipilih, langkah kedua adalah pembatasan ruang lingkup (*delimitation*). Tidak ada tema yang dapat diteliti secara tak terbatas. "Sejarah Madrasah" adalah tema yang terlalu luas untuk sebuah studi tematik yang mendalam; ia mencakup lebih dari seribu tahun, membentang dari Maroko hingga Maluku, dan melibatkan ribuan institusi individual. Tanpa pembatasan, studi tematik akan menjadi dangkal karena mencoba mencakup terlalu banyak. Oleh karena itu, sejarawan harus membuat keputusan-keputusan yang tegas tentang batas-batas temporal, geografis, dan topikal dari studinya.

  Pembatasan temporal menjawab pertanyaan: periode mana yang akan menjadi fokus? Apakah studi tentang "konsep *adab*" akan mencakup seluruh sejarah Islam, ataukah akan difokuskan pada periode klasik (abad ke-8–13), atau pada periode modern (abad ke-19–20)? Pembatasan geografis menjawab pertanyaan: wilayah mana yang akan dikaji? Apakah studi tentang "pendidikan sufi" akan mencakup seluruh dunia Islam, ataukah akan difokuskan pada Afrika Barat, Asia Tenggara, atau Turki Utsmani? Pembatasan topikal menjawab pertanyaan: aspek mana dari tema yang luas yang akan menjadi fokus? Apakah studi tentang "wakaf dalam pendidikan Islam" akan mencakup semua jenis wakaf, ataukah akan difokuskan pada wakaf untuk madrasah, atau pada wakaf yang didirikan oleh perempuan? Setiap keputusan pembatasan ini membentuk dan membatasi hasil penelitian, dan sejarawan yang bertanggung jawab akan transparan tentang keputusan-keputusannya serta implikasinya (Skinner, 1969, hlm. 3–53; Whatmore, 2016, hlm. 1–15).

- Pengumpulan dan Analisis Sumber

  Langkah ketiga adalah pengumpulan dan analisis sumber. Berbeda dengan pendekatan kronologis yang cenderung mengikuti alur sumber berdasarkan urutan temporalnya, pendekatan tematik menuntut sejarawan untuk "berburu" tema di berbagai jenis sumber dari berbagai periode. Ini memerlukan strategi pengumpulan data yang berbeda. Sejarawan yang meneliti tema "metode hafalan dalam pendidikan Islam," misalnya, harus mencari informasi tentang hafalan di berbagai jenis sumber: kitab-kitab *ādāb al-mu'allimīn* (etika guru) dari abad ke-9, risalah-risalah *ijāzah* dari abad ke-13, catatan-catatan perjalanan (*riḥlah*) dari abad ke-14, hagiografi sufi dari abad ke-16, laporan-laporan kolonial dari abad ke-19, dan studi-studi etnografis kontemporer tentang pesantren. Ia harus mengumpulkan fragmen-fragmen yang tersebar ini dan, melalui analisis yang cermat, menyusunnya menjadi suatu gambaran yang koheren tentang bagaimana hafalan dipahami,

dipraktikkan, dan dipertahankan—atau diubah—dalam tradisi pendidikan Islam (Messick, 1993, hlm. 15–30; Ware, 2014, hlm. 1–20).

Dalam proses analisis, sejarawan tematik harus sangat peka terhadap konteks. Karena ia mengumpulkan data dari berbagai periode dan wilayah, ada bahaya bahwa ia akan memperlakukan semua data seolah-olah setara—mengambil pernyataan dari abad ke-10 dan abad ke-19 dan menempatkannya berdampingan tanpa memperhitungkan perbedaan konteks yang mendasar. Untuk menghindari jebakan ini, setiap fragmen data harus dianalisis secara kontekstual: siapa yang menulisnya, dalam situasi apa, untuk tujuan apa, dan dalam kerangka konseptual apa? Hanya setelah konteks dari setiap sumber dipahami, sejarawan dapat mulai membangun sintesis yang menghubungkan berbagai manifestasi dari tema yang sama melintasi perbedaan temporal dan spasial (Skinner, 1969, hlm. 40–60; LaCapra, 1983, hlm. 23–30).

- Struktur Naratif dalam Pendekatan Tematik

  Langkah keempat adalah penyusunan struktur naratif. Jika pendekatan kronologis memiliki struktur naratif yang "alamiah"—yaitu, urutan temporal—pendekatan tematik harus menciptakan strukturnya sendiri. Ini adalah tantangan sekaligus peluang. Sejarawan tematik harus memutuskan bagaimana ia akan mengorganisasikan materi yang telah dikumpulkannya ke dalam suatu narasi yang koheren, logis, dan meyakinkan. Beberapa opsi struktural tersedia.

  Pertama, struktur kronologis-bertema: tema dianalisis dalam urutan temporal. Ini adalah opsi yang paling intuitif dan paling sering digunakan. Sebuah studi tentang "pendidikan perempuan dalam Islam" dapat diorganisasikan secara kronologis: masa Nabi, masa Khulafā' al-Rāsyidīn, masa klasik, masa pertengahan, masa modern, dan kontemporer. Struktur ini menggabungkan kejelasan kronologi dengan kedalaman tematik.

  Kedua, struktur komparatif: tema dianalisis melalui perbandingan antara berbagai konteks. Sebuah studi tentang "reformasi pendidikan Islam" dapat diorganisasikan berdasarkan perbandingan antara Mesir, Turki, India, dan Indonesia, dengan setiap bab membahas satu konteks dan bab penutup menarik kesimpulan komparatif.

  Ketiga, struktur analitis-konseptual: tema diurai ke dalam sub-sub tema atau dimensi-dimensi analitis. Sebuah studi tentang "konsep *adab*" dapat diorganisasikan berdasarkan dimensi-dimensinya: *adab* sebagai etiket, *adab* sebagai pembentukan karakter, *adab* sebagai tradisi sastra, dan *adab* sebagai epistemologi. Setiap bab mengeksplorasi satu dimensi, dan bab penutup mensintesiskan semuanya.

  Keempat, struktur genealogis: tema dilacak asal-usul dan transformasinya dari waktu ke waktu. Ini mirip dengan struktur kronologis, tetapi dengan

fokus yang lebih tajam pada momen-momen transformasi dan pada mekanisme-mekanisme yang mendorong perubahan. Sebuah studi tentang "genealogi istilah *tarbiyah*" dapat menelusuri bagaimana istilah ini digunakan dalam Al-Qur'an, bagaimana ia dipahami oleh para ulama klasik, bagaimana ia bertransformasi pada abad ke-19 ketika digunakan untuk menerjemahkan konsep *education*, dan bagaimana ia digunakan dalam diskursus kontemporer (Koselleck, 2004, hlm. 100–115; Skinner, 1969, hlm. 3–53).

- Integrasi dengan Konteks yang Lebih Luas

  Langkah kelima dan terakhir—dan salah satu yang paling menantang—adalah mengintegrasikan analisis tematik dengan konteks historis yang lebih luas. Bahaya terbesar dari pendekatan tematik adalah isolasionisme: tema diteliti secara mendalam, tetapi tercerabut dari konteksnya, seolah-olah ia eksis dalam ruang hampa. Sebuah studi tentang "wakaf dalam pendidikan Islam" yang hanya berfokus pada aspek-aspek legal dan institusional dari wakaf, tanpa menghubungkannya dengan dinamika politik (mengapa para penguasa mendirikan wakaf), dinamika ekonomi (dari mana kekayaan wakaf berasal), dan dinamika sosial (siapa yang diuntungkan oleh wakaf), akan menghasilkan pemahaman yang timpang.

  Untuk menghindari isolasionisme ini, sejarawan tematik harus terus-menerus menghubungkan temuannya dengan konteks yang lebih luas. Ia harus menunjukkan bagaimana tema yang ditelitinya terkait dengan—dibentuk oleh dan pada gilirannya membentuk—dimensi-dimensi lain dari realitas historis. Ini memerlukan suatu gerakan bolak-balik yang konstan antara analisis mikro terhadap tema dan kesadaran makro terhadap konteks. Dalam praktiknya, ini berarti bahwa bab-bab analitis yang mendalam harus selalu dibingkai oleh pendahuluan yang menempatkan tema dalam konteksnya dan kesimpulan yang merefleksikan implikasi dari temuan-temuan untuk pemahaman yang lebih luas tentang sejarah pendidikan Islam (Tosh, 2015, hlm. 165–180; Burke, 2001, hlm. 1–15).

Signifikansi: Implementasi pendekatan tematik yang cermat—dengan pemilihan tema yang reflektif, pembatasan ruang lingkup yang bertanggung jawab, pengumpulan sumber yang sistematis, analisis kontekstual yang peka, struktur naratif yang logis, dan integrasi dengan konteks yang lebih luas—adalah kunci untuk menghasilkan studi tematik yang tidak hanya mendalam, tetapi juga bermakna. Studi tematik yang baik tidak hanya menambah informasi kita tentang suatu aspek dari pendidikan Islam; ia juga mentransformasi cara kita memahami keseluruhan. Ketika seorang sejarawan menulis studi tematik yang brilian tentang "budaya *ijāzah*," ia tidak hanya memberi tahu kita tentang selembar kertas yang ditandatangani oleh seorang guru; ia membuka jendela ke dalam seluruh ekosistem keilmuan Islam—bagaimana otoritas dikonstruksi,

bagaimana pengetahuan divalidasi, bagaimana hierarki sosial direproduksi, dan bagaimana tradisi dipertahankan melintasi ruang dan waktu. Inilah janji dan potensi dari pendekatan tematik, dan inilah mengapa implementasinya yang cermat adalah tugas yang sangat penting bagi historiografi pendidikan Islam (Messick, 1993; Makdisi, 1981; Berkey, 1992).

C. Contoh Penelitian

Untuk memperjelas bagaimana pendekatan tematik diimplementasikan secara konkret dalam studi sejarah pendidikan Islam, sub-bab ini akan menyajikan tiga contoh penelitian yang mewakili tema-tema yang berbeda. Masing-masing contoh akan diuraikan dalam kerangka: tema dan ruang lingkup, sumber-sumber utama, metode dan struktur analisis, temuan-temuan kunci, serta kontribusi spesifiknya terhadap pemahaman kita tentang warisan pendidikan Islam. Ketiga contoh ini dipilih untuk menunjukkan keragaman aplikasi pendekatan tematik—dari tema institusional-ekonomi, tema konseptual-budaya, hingga tema sosial—sekaligus untuk mendemonstrasikan bagaimana pendekatan ini mampu menghasilkan analisis yang jauh lebih dalam dan lebih kaya daripada yang dimungkinkan oleh narasi kronologis semata.

Contoh Pertama: Wakaf sebagai Pilar Ekonomi Pendidikan Islam

Salah satu tema yang paling fundamental namun sering kali hanya disinggung secara sepintas dalam narasi kronologis adalah peran wakaf dalam pendidikan Islam. Dalam survei-survei kronologis, informasi tentang wakaf biasanya tersebar: disebutkan bahwa madrasah Nizamiyah didanai melalui wakaf, bahwa al-Azhar memiliki wakaf-wakaf yang luas, atau bahwa banyak perpustakaan didirikan melalui wakaf. Tetapi informasi ini hampir tidak pernah dikumpulkan, dianalisis, dan diintegrasikan ke dalam suatu pemahaman yang sistematis tentang bagaimana wakaf berfungsi sebagai tulang punggung ekonomi dari seluruh ekosistem pendidikan Islam.

Sebuah studi tematik tentang wakaf akan mengambil tema ini sebagai fokus utama. Ruang lingkupnya dapat dibatasi secara temporal—misalnya, fokus pada periode klasik dan pertengahan (abad ke-8 hingga ke-15)—dan secara geografis—misalnya, fokus pada wilayah Mesir dan Syam di mana sumber-sumber wakaf terdokumentasi dengan baik. Sumber-sumber yang digunakan sangat beragam: dokumen-dokumen wakaf (*waqfiyyāt*) yang menetapkan syarat-syarat pendirian dan pengelolaan wakaf; kronik-kronik sejarah yang mencatat pendirian wakaf-wakaf besar; fatwa-fatwa hukum yang membahas isu-isu terkait wakaf; catatan-catatan administrasi dari institusi-institusi yang didanai oleh wakaf; dan bahkan inskripsi-inskripsi pada bangunan madrasah yang menyebutkan nama pendiri dan syarat-syarat wakaf.

Secara metodologis, studi ini akan mengumpulkan data dari sumber-sumber tersebut, menganalisisnya bukan dalam urutan kronologis, melainkan dalam

kerangka pertanyaan-pertanyaan analitis: Siapa yang mendirikan wakaf, dan apa motivasi mereka—religius, politik, atau sosial? Bagaimana wakaf diorganisasikan dan dikelola? Bagaimana syarat-syarat wakaf membentuk kurikulum, metode pengajaran, dan komposisi guru dan murid? Bagaimana wakaf memengaruhi otonomi institusi pendidikan dari kontrol negara? Bagaimana wakaf berbeda di berbagai wilayah dan periode? Struktur naratifnya dapat berupa analitis-konseptual: satu bab tentang motivasi para pendiri wakaf, satu bab tentang manajemen wakaf, satu bab tentang dampak wakaf terhadap kurikulum, dan seterusnya.

Temuan dari studi semacam ini akan mengungkapkan bahwa wakaf bukan sekadar "sumber dana" yang netral. Syarat-syarat yang ditetapkan oleh pendiri wakaf—misalnya, bahwa madrasah harus mengajarkan mazhab Syafi'i, atau bahwa guru besar harus berasal dari keluarga tertentu—secara langsung membentuk arah intelektual dan sosial dari institusi pendidikan. Wakaf, dengan demikian, adalah instrumen yang melaluinya para patron—sultan, wazir, pedagang kaya, perempuan bangsawan—menanamkan kepentingan mereka ke dalam jantung sistem pendidikan Islam. Pada saat yang sama, wakaf juga memberikan perlindungan: karena wakaf secara hukum tidak dapat diganggu gugat, institusi-institusi yang didanai oleh wakaf memiliki tingkat otonomi yang signifikan dari kontrol langsung negara—sebuah dinamika yang sangat berbeda dari sistem pendidikan modern yang didanai oleh anggaran negara. Kontribusi spesifik dari pendekatan tematik di sini adalah mengubah wakaf dari sekadar "latar belakang" menjadi "aktor utama" dalam narasi sejarah pendidikan Islam (Makdisi, 1981, hlm. 100–120; Hennigan, 2004, hlm. 1–25; Berkey, 1992, hlm. 128–160).

Contoh Kedua: Genealogi Konsep Adab

Tema kedua yang sangat cocok untuk pendekatan tematik adalah konsep *adab*—sebuah istilah yang sering diterjemahkan secara tidak memadai sebagai "etiket" atau "kesopanan," tetapi yang dalam tradisi Islam memiliki kedalaman makna yang jauh melampaui terjemahan-terjemahan tersebut. *Adab* mencakup keseluruhan cara berperilaku, berpikir, dan merasa yang membentuk seorang Muslim yang terdidik. Ia adalah konsep yang sangat sentral dalam pendidikan Islam, namun juga sangat kompleks dan berubah-ubah maknanya dari waktu ke waktu dan dari konteks ke konteks.

Sebuah studi tematik tentang *adab* akan menelusuri genealogi konsep ini. Ruang lingkupnya dapat mencakup seluruh sejarah Islam, dari masa pra-Islam hingga era kontemporer, dengan fokus pada momen-momen transformasi kunci. Sumber-sumbernya sangat beragam: puisi-puisi Arab pra-Islam yang menggunakan istilah *adab* dalam pengertian etiket kesukuan; karya-karya *adab* klasik seperti *al-Adab al-Kabīr* karya Ibn al-Muqaffa' (w. 757 M) yang memperkenalkan tradisi sastra Persia ke dalam Islam; risalah-risalah filosofis

yang membahas *adab* sebagai pembentukan karakter; kitab-kitab sufi yang melihat *adab* sebagai disiplin spiritual; dan tulisan-tulisan para pembaru modern yang menggunakan *adab* dalam diskursus tentang identitas dan reformasi.

Secara metodologis, studi ini akan menggunakan pendekatan sejarah konseptual (*Begriffsgeschichte*) yang menelusuri perubahan-perubahan dalam medan semantik dari istilah *adab*. Struktur naratifnya dapat bersifat genealogis-kronologis: melacak bagaimana *adab* bertransformasi dari satu periode ke periode berikutnya, dengan setiap bab berfokus pada satu momen transformasi. Temuan-temuannya akan menunjukkan bahwa tidak ada satu "makna esensial" dari *adab*; maknanya selalu dinegosiasikan dan dipertentangkan dalam konteks-konteks historis yang spesifik. *Adab* di istana Abbasiyah—yang menekankan penguasaan sastra, retorika, dan etiket—berbeda secara signifikan dengan *adab* di *ḥalaqah* sufi—yang menekankan kerendahan hati, kepatuhan kepada guru, dan penyucian jiwa. Pada abad ke-19, kaum modernis Muslim menggunakan *adab* untuk menerjemahkan konsep Eropa tentang *culture* dan *civilization*, mengaitkannya dengan gagasan-gagasan tentang kemajuan dan reformasi. Pada akhir abad ke-20, Syed Muhammad Naquib al-Attas menggunakan *adab* sebagai konsep inti dalam proyek Islamisasi ilmu dan pendidikan, mendefinisikannya sebagai "pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari sesuatu dalam tatanan penciptaan."

Kontribusi spesifik dari pendekatan tematik di sini adalah menunjukkan bahwa konsep-konsep yang sering kali dianggap sebagai "esensi" dari pendidikan Islam—seperti *adab*—sebenarnya memiliki sejarah yang panjang dan kompleks. Ia bukanlah entitas yang statis dan tidak berubah, melainkan konstruksi yang terus-menerus dibentuk ulang. Pemahaman ini membebaskan kita dari godaan esensialisme—untuk mencari "satu makna sejati" dari *adab*—dan mendorong kita untuk melihat bagaimana konsep ini telah digunakan, diinterpretasikan, dan dipertentangkan dalam berbagai konteks (Metcalf, 1984, hlm. 1–20; Lapidus, 1984, hlm. 38–60; al-Attas, 1980, hlm. 20–45).

Contoh Ketiga: Pendidikan Perempuan dalam Islam

Tema ketiga yang sangat penting dan telah menghasilkan literatur tematik yang kaya adalah pendidikan perempuan dalam Islam. Ini adalah tema yang hampir seluruhnya tidak terlihat dalam narasi-narasi kronologis arus utama, yang cenderung berfokus pada institusi-institusi formal dan tokoh-tokoh laki-laki. Sebuah studi tematik tentang pendidikan perempuan akan secara sistematis mengumpulkan dan menganalisis bukti-bukti tentang bagaimana perempuan berpartisipasi dalam—dan dikeluarkan dari—proses transmisi ilmu dalam peradaban Islam.

Ruang lingkup studi ini dapat sangat luas—mencakup seluruh dunia Islam selama empat belas abad—atau dapat dibatasi pada periode atau wilayah tertentu, misalnya pendidikan perempuan di Kekaisaran Ottoman atau di Afrika

Barat pada abad ke-19. Sumber-sumber yang digunakan sangat beragam, dan di sinilah letak salah satu tantangan metodologis utamanya: karena perempuan sering kali tidak terdokumentasi dalam sumber-sumber resmi seperti kronik dinasti atau kitab *ṭabaqāt* arus utama, sejarawan harus mencari di sumber-sumber alternatif. Kitab-kitab *ṭabaqāt* khusus perempuan—meskipun langka—seperti *al-Durr al-Munazzam* karya al-Sakhāwī (w. 1497 M) yang mendokumentasikan biografi ratusan perempuan perawi hadis. Catatan-catatan wakaf yang didirikan oleh perempuan. Hagiografi sufi yang mencatat peran perempuan sebagai guru spiritual. Catatan-catatan perjalanan yang menggambarkan praktik-praktik pendidikan di ruang-ruang domestik. Tradisi lisan dan puisi yang ditransmisikan oleh perempuan. Dan untuk periode modern, arsip-arsip kolonial, surat kabar, dan wawancara sejarah lisan.

Secara metodologis, studi ini akan menggunakan strategi "membaca melawan arus" (*reading against the grain*): mencari petunjuk-petunjuk tentang kehadiran dan agensi perempuan dalam teks-teks yang ditulis oleh laki-laki dan untuk laki-laki. Struktur naratifnya dapat bersifat komparatif: satu bab tentang pendidikan perempuan di masa Nabi, satu bab tentang peran perempuan dalam transmisi hadis, satu bab tentang institusi-institusi pendidikan perempuan di Afrika Barat, satu bab tentang reformasi pendidikan perempuan pada abad ke-19, dan seterusnya. Temuan-temuannya akan mengungkapkan bahwa, meskipun perempuan secara sistematis dieksklusi dari institusi-institusi formal seperti madrasah, mereka tidak pernah sepenuhnya absen dari dunia pendidikan Islam. Mereka berpartisipasi dalam transmisi hadis, dalam pendidikan informal di ruang-ruang domestik, dalam jaringan-jaringan sufi, dan—terutama pada periode modern—dalam gerakan-gerakan reformasi yang mendirikan sekolah-sekolah untuk perempuan. Studi ini juga akan menunjukkan bahwa "akses ke pendidikan" bukanlah isu yang tunggal; ia bervariasi secara signifikan berdasarkan kelas sosial, lokasi geografis, dan periode sejarah.

Kontribusi spesifik dari pendekatan tematik di sini adalah memulihkan suara dan agensi dari setengah populasi umat Islam yang secara sistematis dimarjinalkan dalam narasi-narasi arus utama. Ia menunjukkan bahwa sejarah pendidikan Islam yang hanya berfokus pada madrasah, ulama laki-laki, dan kitab-kitab klasik adalah sejarah yang tidak lengkap dan tidak adil—sejarah yang menghilangkan kontribusi perempuan dan mengabaikan pengalaman-pengalaman mereka. Dengan menjadikan pendidikan perempuan sebagai tema yang berdiri sendiri, pendekatan tematik tidak hanya menambahkan "bab tentang perempuan" ke dalam narasi yang sudah ada; ia secara fundamental menantang narasi itu sendiri dan menuntut agar ia ditulis ulang secara lebih inklusif (Ahmed, 1992, hlm. 80–95; Boyd & Mack, 1997, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 160–180; Scott, 1988).

Ketiga contoh di atas—wakaf, *adab*, dan pendidikan perempuan—

menunjukkan kekuatan pendekatan tematik dalam menghasilkan analisis yang mendalam, sistematis, dan transformatif. Masing-masing tema, jika hanya tersebar dalam narasi kronologis, akan tetap terfragmentasi dan kurang mendapatkan perhatian yang layak. Pendekatan tematik mengumpulkan fragmen-fragmen itu, menyatukannya, dan menjadikannya fokus analisis yang utuh. Hasilnya adalah pemahaman yang jauh lebih kaya, lebih kompleks, dan lebih bernuansa tentang warisan pendidikan Islam—pemahaman yang tidak hanya menambah informasi, tetapi juga menantang asumsi-asumsi yang telah mapan dan membuka kemungkinan-kemungkinan baru untuk penelitian dan refleksi.

PENDEKATAN SOSIAL

Pendekatan sosial dalam penulisan sejarah pendidikan Islam bertolak dari premis fundamental bahwa pendidikan bukanlah—dan tidak pernah menjadi—aktivitas yang terisolasi dari konteks sosialnya. Pendidikan bukan sekadar transmisi pengetahuan dari satu pikiran ke pikiran lain, bukan sekadar interaksi antara guru dan murid dalam ruang tertutup yang steril dari pengaruh-pengaruh luar. Pendidikan adalah institusi sosial dalam pengertian yang paling mendalam: ia adalah seperangkat norma, praktik, dan struktur yang dilembagakan untuk menjalankan fungsi-fungsi tertentu dalam masyarakat, yang dibentuk oleh kekuatan-kekuatan sosial, ekonomi, dan politik yang lebih luas, dan yang pada gilirannya membentuk kembali masyarakat itu sendiri. Memahami pendidikan sebagai institusi sosial berarti melihatnya sebagai bagian integral dari jaringan relasi-relasi sosial—relasi kekuasaan, relasi kelas, relasi gender, relasi etnisitas—yang membentuk dan dibentuk olehnya. Ini adalah perspektif yang secara fundamental berbeda dari pendekatan kronologis yang berfokus pada urutan peristiwa, atau pendekatan tematik yang mengisolasi tema-tema tertentu; pendekatan sosial menuntut sejarawan untuk selalu menempatkan fenomena pendidikan dalam konteks sosialnya yang lebih luas, dan untuk melihat pendidikan sebagai arena di mana kekuatan-kekuatan sosial saling berinteraksi, bernegosiasi, dan berkontestasi (Durkheim, 1922/1956, hlm. 60–75; Bourdieu & Passeron, 1977, hlm. 1–30; Apple, 2004, hlm. 1–30).

A. Pendidikan Sebagai Institusi Sosial

Untuk memahami apa yang dimaksud dengan "pendidikan sebagai institusi sosial," kita perlu menelusuri secara singkat akar-akar teoretis dari konsep ini dalam tradisi sosiologi. Émile Durkheim (1858–1917), yang secara luas dianggap sebagai bapak sosiologi pendidikan, adalah pemikir pertama yang secara sistematis mengartikulasikan gagasan bahwa pendidikan pada hakikatnya adalah fenomena sosial. Dalam kuliah-kuliahnya yang diterbitkan secara anumerta sebagai *Éducation et sociologie* (1922), Durkheim mendefinisikan

pendidikan sebagai "tindakan yang dilakukan oleh generasi-generasi dewasa terhadap mereka yang belum matang untuk kehidupan sosial." Tujuan pendidikan, menurut Durkheim, adalah untuk membentuk dan mengembangkan dalam diri anak suatu sistem gagasan, sentimen, dan kebiasaan yang dituntut oleh masyarakat secara keseluruhan—bukan oleh individu sebagai individu, melainkan oleh individu sebagai anggota dari suatu komunitas sosial tertentu. Setiap masyarakat, pada setiap tahap perkembangannya, memiliki sistem pendidikannya sendiri yang sesuai dengan kebutuhan-kebutuhannya, dan sistem ini berfungsi untuk mereproduksi dan mempertahankan tatanan sosial yang ada (Durkheim, 1922/1956, hlm. 60–75).

Implikasi dari perspektif Durkheimian ini sangat mendalam bagi studi sejarah pendidikan Islam. Ia mendorong kita untuk melihat institusi-institusi pendidikan Islam—*kuttāb*, *ḥalaqah*, madrasah, pesantren—bukan sebagai entitas yang eksis dalam ruang hampa, melainkan sebagai produk dari dan respons terhadap kebutuhan-kebutuhan sosial tertentu dari masyarakat Muslim pada periode-periode tertentu. Madrasah Nizamiyah, dalam perspektif ini, bukan hanya hasil dari visi brilian Nizām al-Mulk atau respons terhadap ancaman Syiah; ia adalah ekspresi dari kebutuhan sosial masyarakat Saljuk akan suatu sistem reproduksi elit birokratik dan keagamaan yang terstandarisasi, yang dapat mengonsolidasikan kekuasaan dan menyebarkan ortodoksi Sunni. Pesantren di Jawa, dalam perspektif ini, bukan hanya tempat belajar kitab kuning; ia adalah institusi sosial yang kompleks yang menjalankan berbagai fungsi—keagamaan, pendidikan, sosial-ekonomi, dan bahkan politik—dalam masyarakat pedesaan Jawa (Makdisi, 1981, hlm. 30–50; Dhofier, 1999, hlm. 1–30; Azra, 2002, hlm. 50–80).

Namun, perspektif Durkheimian memiliki keterbatasan: ia cenderung melihat pendidikan sebagai proses sosialisasi yang harmonis, di mana nilai-nilai masyarakat ditransmisikan secara mulus dari generasi ke generasi tanpa resistensi atau kontestasi yang signifikan. Di sinilah kontribusi dari sosiologi pendidikan kritis—yang dipelopori oleh para pemikir seperti Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, dan Michael Apple—menjadi sangat penting. Para pemikir kritis ini menunjukkan bahwa pendidikan bukan hanya alat untuk integrasi sosial, tetapi juga—dan mungkin terutama—alat untuk reproduksi ketidaksetaraan sosial. Sekolah, dalam perspektif ini, bukanlah institusi netral yang memberikan kesempatan yang sama kepada semua orang; ia adalah mekanisme yang melaluinya kelas-kelas dominan mewariskan keistimewaan mereka kepada anak-anak mereka, dengan melegitimasi budaya dan pengetahuan mereka sendiri sebagai "modal kultural" yang superior, sementara mendelegitimasi budaya dan pengetahuan kelas-kelas subordinat (Bourdieu & Passeron, 1977, hlm. 1–30; Apple, 2004, hlm. 1–30).

Dalam konteks sejarah pendidikan Islam, perspektif kritis ini membuka pertanyaan-pertanyaan yang sangat provokatif. Apakah sistem madrasah—dengan kurikulumnya yang sangat terspesialisasi dalam ilmu-ilmu syariah, dengan penekanannya pada penguasaan teks-teks kanonik berbahasa Arab, dengan jaringan patronasenya yang rumit—berfungsi sebagai mekanisme untuk mereproduksi dan melegitimasi dominasi kelas ulama? Apakah akses ke pendidikan tinggi dalam tradisi Islam—meskipun secara retoris terbuka untuk semua—dalam praktiknya sangat dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti keturunan, koneksi keluarga, dan sumber daya ekonomi? Penelitian-penelitian seperti yang dilakukan oleh Michael Chamberlain (1994) tentang Damaskus abad pertengahan telah menunjukkan bahwa pendidikan dalam masyarakat Islam memang terkait erat dengan reproduksi hierarki sosial: *ijāzah* dan *sanad* bukan hanya penanda kompetensi intelektual, tetapi juga bentuk "modal simbolik" yang dapat dikonversi menjadi status, kekuasaan, dan kekayaan (Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 100–150).

Dimensi-Dimensi: Memahami pendidikan sebagai institusi sosial berarti menganalisisnya melalui beberapa dimensi yang saling terkait.

Pertama, dimensi struktural: pendidikan selalu terbenam (*embedded*) dalam struktur-struktur sosial yang lebih luas—struktur kelas, struktur kekuasaan politik, struktur ekonomi, struktur gender. Keputusan-keputusan tentang siapa yang dididik, apa yang diajarkan, bagaimana ia diajarkan, dan siapa yang mengajar tidak pernah murni bersifat pedagogis; ia selalu dipengaruhi—dan sering kali ditentukan—oleh dinamika-dinamika struktural ini. Dalam masyarakat Islam klasik, misalnya, struktur wakaf sebagai fondasi ekonomi pendidikan memiliki implikasi langsung terhadap kurikulum (karena syarat-syarat wakaf sering kali menetapkan mazhab atau kitab apa yang harus diajarkan), terhadap komposisi sosial guru dan murid (karena wakaf dapat mensyaratkan bahwa guru besar harus berasal dari keluarga tertentu), dan terhadap otonomi institusi (karena wakaf memberikan perlindungan hukum terhadap campur tangan negara) (Makdisi, 1981, hlm. 100–120; Berkey, 1992, hlm. 128–160).

Kedua, dimensi fungsional: pendidikan menjalankan fungsi-fungsi tertentu dalam masyarakat. Fungsi-fungsi ini dapat bersifat manifes (disadari dan dinyatakan secara eksplisit)—seperti transmisi pengetahuan, pembentukan karakter moral, atau persiapan untuk peran-peran pekerjaan tertentu—atau bersifat laten (tidak disadari atau tidak dinyatakan)—seperti reproduksi hierarki sosial, pembentukan identitas kelompok, atau kontrol sosial. Dalam sejarah Islam, madrasah secara manifes berfungsi untuk mengajarkan ilmu-ilmu syariah dan mempersiapkan para ulama; tetapi secara laten, ia juga berfungsi untuk mengonsolidasikan ortodoksi Sunni, untuk menyediakan jalur mobilitas sosial bagi kelompok-kelompok tertentu, atau untuk melegitimasi kekuasaan politik

para penguasa yang mendanainya (Chamberlain, 1994, hlm. 80–120; Makdisi, 1981, hlm. 30–50).

Ketiga, dimensi konfliktual: pendidikan bukanlah arena yang harmonis di mana nilai-nilai yang disepakati bersama ditransmisikan secara mulus. Ia adalah arena kontestasi—medan pertempuran di mana berbagai kelompok sosial dengan kepentingan-kepentingan yang berbeda bersaing untuk memperebutkan kontrol atas apa yang diajarkan, siapa yang mengajar, dan siapa yang memiliki akses. Dalam sejarah Islam, kontestasi ini dapat dilihat dalam berbagai bentuk: konflik antara pendukung ilmu-ilmu rasional (*'ulūm 'aqliyyah*) dan pendukung ilmu-ilmu tradisional (*'ulūm naqliyyah*) dalam memperebutkan tempat dalam kurikulum madrasah; persaingan antara berbagai mazhab fiqh untuk mendapatkan patronase dari para penguasa; ketegangan antara ulama dan negara dalam memperebutkan kontrol atas institusi-institusi pendidikan; atau—pada periode modern—konflik antara kaum modernis dan tradisionalis dalam memperebutkan arah reformasi pendidikan (Makdisi, 1981; Hefner & Zaman, 2007; Steenbrink, 1986).

Keempat, dimensi agensi: meskipun struktur-struktur sosial membentuk dan membatasi pendidikan, individu-individu dan kelompok-kelompok tidak pernah sekadar penerima pasif dari kekuatan-kekuatan struktural. Mereka memiliki agensi—kapasitas untuk bertindak, memilih, menegosiasikan, dan melawan. Perspektif sosial yang canggih akan selalu memperhatikan interaksi dialektis antara struktur dan agensi: bagaimana para aktor—guru, murid, orang tua, patron, pembuat kebijakan—beroperasi dalam batasan-batasan struktural tertentu, tetapi juga bagaimana mereka secara kreatif menegosiasikan, mengadaptasi, dan kadang-kadang mentransformasi batasan-batasan tersebut. Dalam konteks pesantren di Indonesia, misalnya, para kiai bukan hanya "produk" dari struktur sosial pedesaan Jawa; mereka adalah agen-agen yang secara aktif membentuk struktur tersebut melalui jaringan patronase mereka, melalui fatwa-fatwa mereka, dan melalui mobilisasi politik (Dhofier, 1999, hlm. 1–30; Turmudi, 2006).

Untuk mempertajam pemahaman tentang apa yang ditawarkan oleh pendekatan sosial, ada baiknya kita membedakannya secara eksplisit dari pendekatan kronologis dan tematik yang telah dibahas sebelumnya. Pendekatan kronologis bertanya: "Apa yang terjadi selanjutnya?"—ia berfokus pada urutan temporal. Pendekatan tematik bertanya: "Bagaimana tema X berkembang?"—ia berfokus pada suatu topik spesifik melintasi waktu. Pendekatan sosial bertanya: "Bagaimana pendidikan terkait dengan masyarakat?"—ia berfokus pada relasi-relasi, struktur-struktur, dan fungsi-fungsi sosial dari pendidikan.

Ketiga pendekatan ini tidak saling mengeksklusi; mereka saling melengkapi. Seorang sejarawan yang menulis sejarah kronologis pendidikan Islam akan tetap perlu memperhatikan dimensi-dimensi sosial pada setiap periode yang

dibahasnya. Seorang sejarawan yang menulis studi tematik tentang "wakaf dalam pendidikan Islam" akan sangat diuntungkan oleh perspektif sosial yang melihat wakaf bukan hanya sebagai institusi legal-ekonomi, tetapi juga sebagai arena di mana relasi-relasi kekuasaan, kelas, dan gender dinegosiasikan. Sebaliknya, seorang sejarawan yang menggunakan pendekatan sosial akan tetap memerlukan kerangka kronologis untuk melacak perubahan-perubahan dari waktu ke waktu, dan kerangka tematik untuk memfokuskan analisisnya pada aspek-aspek tertentu dari realitas sosial. Kekuatan dari historiografi pendidikan Islam yang matang terletak pada kemampuannya untuk mengintegrasikan ketiga pendekatan ini ke dalam suatu sintesis yang koheren dan kritis (Tosh, 2015, hlm. 165–180; Burke, 2001, hlm. 1–15).

Signifikansi: Pendekatan sosial memiliki signifikansi yang sangat besar bagi studi pendidikan Islam. *Pertama*, ia mendorong kita untuk melampaui narasi-narasi yang berfokus pada tokoh besar dan institusi elite, dan untuk melihat pendidikan sebagai proses sosial yang melibatkan seluruh lapisan masyarakat—bukan hanya para ulama dan khalifah, tetapi juga para murid biasa, para petani yang menyekolahkan anak-anak mereka ke *kuttāb*, para perempuan yang mentransmisikan ilmu di ruang-ruang domestik, dan para pedagang yang mendanai wakaf-wakaf pendidikan. *Kedua*, ia menyediakan alat-alat analitis untuk mengkritisi narasi-narasi yang terlalu harmonis tentang pendidikan Islam, dan untuk mengungkap dimensi-dimensi konflik, ketidaksetaraan, dan kekuasaan yang juga merupakan bagian dari realitas historis. *Ketiga*, ia menghubungkan sejarah pendidikan Islam dengan pertanyaan-pertanyaan yang lebih luas tentang struktur sosial, perubahan sosial, dan keadilan sosial—menjadikannya relevan tidak hanya bagi para spesialis, tetapi juga bagi siapa pun yang peduli tentang peran pendidikan dalam membentuk masyarakat yang lebih adil dan manusiawi. Inilah janji dan potensi dari pendekatan sosial, dan inilah mengapa ia merupakan komponen yang tak terpisahkan dari perangkat metodologis historiografi pendidikan Islam.

B. Hubungan Pendidikan dan Masyarakat

Jika sub-bab sebelumnya telah menetapkan fondasi konseptual tentang pendidikan sebagai institusi sosial, maka sub-bab ini akan mengeksplorasi secara lebih spesifik dan mendalam tentang bagaimana hubungan antara pendidikan dan masyarakat itu berlangsung—bagaimana keduanya saling membentuk, saling memengaruhi, dan saling mentransformasi dalam suatu dinamika yang kompleks dan tidak pernah statis. Dalam perspektif pendekatan sosial, hubungan antara pendidikan dan masyarakat bukanlah hubungan satu arah di mana pendidikan sekadar "mencerminkan" atau "melayani" kebutuhan masyarakat, melainkan hubungan dialektis dan timbal balik: masyarakat membentuk pendidikan melalui nilai-nilai, struktur-struktur, dan kepentingan-kepentingannya, tetapi

pada saat yang sama, pendidikan membentuk kembali masyarakat dengan memproduksi pengetahuan, membentuk subjektivitas, mereproduksi—atau mentransformasi—hierarki sosial, dan menciptakan kemungkinan-kemungkinan baru untuk tindakan individu dan kolektif. Memahami hubungan yang kompleks ini adalah inti dari pendekatan sosial dalam penulisan sejarah pendidikan Islam (Durkheim, 1922/1956, hlm. 60–75; Bourdieu & Passeron, 1977, hlm. 1–30; Apple, 2004, hlm. 1–30).

1. Masyarakat Membentuk Pendidikan

   Sisi pertama dari hubungan dialektis ini adalah bagaimana masyarakat—dengan segala kompleksitas struktur, nilai, dan kepentingannya—membentuk dan menentukan karakter dari sistem pendidikan yang berlangsung di dalamnya. Ini adalah apa yang oleh para sosiolog disebut sebagai determinasi sosial terhadap pendidikan: gagasan bahwa bentuk, isi, dan fungsi dari sistem pendidikan pada suatu masyarakat tertentu tidak dapat dipahami secara terpisah dari konteks sosial yang melahirkannya. Setiap masyarakat, pada setiap periode sejarahnya, memiliki sistem pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan-kebutuhannya—bukan kebutuhan universal yang abstrak, melainkan kebutuhan-kebutuhan spesifik yang lahir dari konfigurasi kekuatan-kekuatan sosial, politik, dan ekonomi yang unik pada masa itu.

   Dalam sejarah Islam, determinasi sosial ini dapat diamati dengan sangat jelas. Munculnya *kuttāb* sebagai institusi pendidikan dasar yang berfokus pada pengajaran membaca, menulis, dan menghafal Al-Qur'an bukanlah sekadar perkembangan pedagogis yang netral; ia adalah respons terhadap kebutuhan masyarakat Muslim awal akan kemampuan literasi dasar yang memungkinkan partisipasi dalam ritual keagamaan (membaca Al-Qur'an) dan dalam administrasi negara yang sedang berkembang (menulis surat, mencatat transaksi). Demikian pula, perkembangan madrasah sebagai institusi pendidikan tinggi pada abad ke-11 tidak dapat dipahami tanpa melihat konteks sosial-politiknya: kebangkitan Dinasti Saljuk, kebutuhan akan birokrat-birokrat yang terdidik dalam hukum Sunni, dan persaingan ideologis dengan Syiah Ismailiyah yang juga memiliki jaringan institusi pendidikan sendiri. Kurikulum madrasah—yang sangat menekankan fiqh, teologi, dan ilmu-ilmu bahasa Arab—bukanlah pilihan pedagogis yang dibuat dalam ruang hampa; ia adalah hasil dari negosiasi dan kontestasi antara berbagai kekuatan sosial: para penguasa yang menginginkan legitimasi dan kontrol, para ulama yang ingin mempertahankan otoritas mereka, dan para pedagang serta patron yang mendanai wakaf dengan syarat-syarat tertentu (Makdisi, 1981, hlm. 30–50; Berkey, 1992, hlm. 1–20; Chamberlain, 1994, hlm. 80–120).

   Determinasi sosial juga bekerja melalui mekanisme yang lebih halus dan kurang kasat mata. Struktur kelas dalam masyarakat, misalnya, secara mendalam memengaruhi siapa yang memiliki akses ke jenis pendidikan

apa. Dalam masyarakat Islam klasik, meskipun secara retoris pendidikan terbuka untuk semua Muslim tanpa memandang latar belakang sosial, dalam praktiknya akses ke tingkat-tingkat pendidikan yang lebih tinggi sangat dipengaruhi oleh faktor-faktor seperti keturunan, koneksi keluarga, dan sumber daya ekonomi. Anak seorang ulama terkemuka memiliki peluang yang jauh lebih besar untuk menjadi ulama daripada anak seorang petani atau pedagang kecil—bukan semata-mata karena bakat atau kecerdasan, tetapi karena ia mewarisi "modal sosial" (jaringan koneksi) dan "modal kultural" (penguasaan awal terhadap bahasa dan teks-teks keagamaan) yang memberinya keunggulan kompetitif yang sangat besar. Demikian pula, struktur gender dalam masyarakat Muslim secara sistematis membatasi akses perempuan ke pendidikan formal, terutama di tingkat-tingkat yang lebih tinggi, meskipun—sebagaimana telah ditunjukkan oleh penelitian-penelitian terbaru—perempuan terus berpartisipasi dalam transmisi ilmu melalui jalur-jalur informal dan domestik (Chamberlain, 1994, hlm. 100–150; Berkey, 1992, hlm. 160–180; Ahmed, 1992, hlm. 80–95).

2. Pendidikan Membentuk Masyarakat

Sisi kedua dari hubungan dialektis ini adalah bagaimana pendidikan, pada gilirannya, membentuk dan mentransformasi masyarakat. Pendidikan bukanlah cermin pasif yang sekadar merefleksikan realitas sosial; ia adalah kekuatan aktif yang secara fundamental memengaruhi struktur, dinamika, dan arah perkembangan masyarakat. Para sosiolog pendidikan telah mengidentifikasi beberapa fungsi sosial utama dari pendidikan yang relevan untuk memahami perannya dalam sejarah Islam.

Pertama, fungsi transmisi dan reproduksi kultural. Pendidikan adalah mekanisme utama yang melaluinya suatu masyarakat mewariskan pengetahuan, nilai-nilai, norma-norma, dan keterampilan-keterampilannya dari generasi ke generasi. Dalam konteks Islam, fungsi transmisi ini sangat sentral: melalui institusi-institusi seperti *kuttāb*, *ḥalaqah*, dan madrasah, warisan intelektual dan spiritual Islam—Al-Qur'an, Sunnah, fiqh, teologi, tasawuf, bahasa Arab—ditransmisikan melintasi ruang dan waktu, memungkinkan peradaban Islam untuk mempertahankan kontinuitas dan koherensinya selama lebih dari empat belas abad. Tanpa mekanisme transmisi yang dilembagakan ini, pengetahuan dan nilai-nilai Islam akan terfragmentasi dan akhirnya hilang. Namun, transmisi tidak pernah merupakan proses yang murni reproduktif; selalu ada elemen transformasi, adaptasi, dan inovasi—disengaja atau tidak—yang terjadi dalam setiap tindakan transmisi (Durkheim, 1922/1956, hlm. 60–75; Makdisi, 1981, hlm. 200–230).

Kedua, fungsi reproduksi dan legitimasi hierarki sosial. Sebagaimana telah disinggung dalam sub-bab sebelumnya, pendidikan juga berfungsi untuk mereproduksi dan melegitimasi struktur-struktur ketidaksetaraan yang ada

dalam masyarakat. Dalam perspektif Pierre Bourdieu, sekolah—atau dalam konteks Islam, madrasah—adalah mekanisme yang melaluinya kelas-kelas dominan "mewariskan" keistimewaan mereka dengan cara yang tampak sah dan meritokratis. Anak-anak dari keluarga ulama tidak mewarisi status ulama mereka secara langsung melalui keturunan biologis—itu akan terlalu transparan dan tidak dapat dipertahankan secara ideologis—melainkan melalui sistem pendidikan yang tampaknya terbuka dan berdasarkan prestasi, tetapi yang sebenarnya sangat menguntungkan mereka yang telah memiliki "modal kultural" (penguasaan bahasa Arab, pemahaman teks-teks keagamaan, internalisasi *adab*) yang ditanamkan sejak kecil dalam keluarga mereka. Dengan demikian, madrasah berfungsi untuk mengubah warisan sosial menjadi prestasi individual yang tampak alamiah, dan dengan demikian melegitimasi hierarki sosial yang ada (Bourdieu & Passeron, 1977, hlm. 1–30; Chamberlain, 1994, hlm. 100–150).

Ketiga, fungsi mobilitas sosial. Meskipun pendidikan cenderung mereproduksi hierarki sosial, ia juga—secara paradoksal—dapat menjadi saluran untuk mobilitas sosial. Sistem madrasah yang didanai oleh wakaf, yang menyediakan beasiswa dan tempat tinggal bagi para murid, membuka kemungkinan bagi individu-individu berbakat dari latar belakang yang kurang beruntung untuk naik ke posisi-posisi elite dalam masyarakat. Sejarah Islam penuh dengan contoh-contoh ulama besar yang berasal dari latar belakang yang sangat sederhana—anak-anak petani, budak yang dimerdekakan, atau yatim piatu—yang melalui pendidikan berhasil mencapai posisi-posisi tertinggi dalam hierarki keilmuan dan sosial. Contoh-contoh ini sering kali digunakan oleh narasi-narasi apologetis untuk menunjukkan egalitarianisme pendidikan Islam. Namun, perspektif sosial yang kritis akan mengingatkan kita bahwa kisah-kisah sukses individual ini tidak boleh mengaburkan fakta bahwa, secara keseluruhan, sistem pendidikan cenderung menguntungkan mereka yang sudah memiliki keistimewaan. Mobilitas sosial memang mungkin, tetapi ia adalah pengecualian, bukan aturan (Chamberlain, 1994, hlm. 100–150; Berkey, 1992, hlm. 160–180).

Keempat, fungsi pembentukan identitas dan integrasi sosial. Pendidikan memainkan peran sentral dalam membentuk identitas—baik identitas individual maupun identitas kolektif. Melalui kurikulum, ritual-ritual akademik, interaksi dengan guru dan sesama murid, dan internalisasi nilai-nilai dan norma-norma, para peserta didik dibentuk menjadi tipe-tipe manusia tertentu: seorang Muslim yang saleh, seorang ulama yang berpengetahuan luas, seorang anggota mazhab tertentu, seorang warga negara yang loyal (pada periode modern). Dalam konteks Islam klasik, madrasah memainkan peran penting dalam membentuk identitas mazhab: seorang murid yang belajar di madrasah Syafi'i tidak hanya mempelajari doktrin-doktrin fiqh

Syafi'i, tetapi juga menginternalisasi loyalitas mazhab, menghormati otoritas para pendiri mazhab, dan mengembangkan rasa solidaritas dengan sesama anggota mazhab. Pada saat yang sama, pendidikan juga berfungsi untuk mengintegrasikan individu-individu yang beragam—dari berbagai latar belakang etnis, bahasa, dan geografis—ke dalam suatu komunitas moral yang lebih luas: umat Islam. Bahasa Arab sebagai bahasa pengantar, Al-Qur'an sebagai teks fondasional, dan *adab* sebagai kode etik bersama menciptakan suatu kesatuan kultural yang melampaui perbedaan-perbedaan lokal dan regional (Makdisi, 1981, hlm. 200–230; Lapidus, 1984, hlm. 38–60).

Kelima, fungsi produksi pengetahuan dan inovasi intelektual. Pendidikan bukan hanya tentang transmisi pengetahuan yang sudah ada; ia juga—terutama pada tingkat-tingkat yang lebih tinggi—adalah arena di mana pengetahuan baru diproduksi. Melalui praktik-praktik seperti *munāẓarah* (debat formal), *mudhākarah* (diskusi dan saling mengingatkan), penulisan komentar (*sharḥ*) dan glosa (*ḥāshiyah*), serta penelitian-penelitian orisinal, institusi-institusi pendidikan Islam tidak hanya melestarikan warisan intelektual masa lalu, tetapi juga mengembangkannya lebih lanjut. Hubungan antara pendidikan dan produksi pengetahuan ini sangat kompleks dan bervariasi sepanjang sejarah Islam. Pada periode klasik, institusi-institusi seperti Bayt al-Ḥikmah dan observatorium-observatorium menjadi pusat-pusat penelitian dan inovasi. Pada periode pasca-klasik, fokus bergeser ke tradisi komentar yang—meskipun sering kali diremehkan oleh narasi-narasi orientalis—sebenarnya merupakan arena yang dinamis di mana ide-ide baru diperkenalkan secara halus melalui penafsiran ulang terhadap teks-teks yang sudah mapan. Pada periode modern, universitas-universitas Islam menghadapi tantangan untuk mengintegrasikan etos penelitian ilmiah modern dengan warisan intelektual Islam (Gutas, 1998, hlm. 50–75; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15; Brentjes, 2008).

3. Hubungan Dialektis

Penting untuk ditekankan bahwa kelima fungsi di atas tidak beroperasi secara terpisah-pisah atau satu arah. Hubungan antara pendidikan dan masyarakat bersifat dialektis: pendidikan dibentuk oleh masyarakat, tetapi pada saat yang sama ia membentuk kembali masyarakat. Kurikulum madrasah, misalnya, dibentuk oleh kepentingan-kepentingan politik dan sosial dari para penguasa dan patron; tetapi kurikulum itu, sekali dilembagakan, membentuk generasi-generasi ulama dan birokrat yang pada gilirannya memengaruhi arah perkembangan politik dan sosial. Sistem wakaf membentuk cara institusi-institusi pendidikan didanai dan dikelola; tetapi eksistensi institusi-institusi ini, pada gilirannya, menciptakan permintaan baru akan wakaf dan membentuk cara para patron memandang tanggung jawab sosial dan keagamaan mereka.

Hubungan dialektis ini juga berarti bahwa perubahan dalam satu domain—masyarakat atau pendidikan—akan memicu perubahan dalam

domain yang lain. Ketika struktur politik berubah—misalnya, dengan runtuhnya Dinasti Abbasiyah dan kebangkitan Dinasti Saljuk—sistem pendidikan pun berubah sebagai respons. Tetapi perubahan dalam sistem pendidikan—misalnya, penyebaran madrasah Nizamiyah ke seluruh dunia Islam—juga memiliki konsekuensi-konsekuensi politik, sosial, dan intelektual yang mendalam. Periode kolonial dalam sejarah dunia Islam memberikan contoh yang sangat dramatis tentang hubungan dialektis ini: intervensi kolonial secara fundamental mentransformasi sistem pendidikan Islam (dengan memperkenalkan sistem sekuler, mengubah kurikulum, membatasi pendanaan wakaf), tetapi sistem pendidikan yang bertransformasi ini, pada gilirannya, melahirkan generasi-generasi Muslim terdidik yang menjadi garda depan gerakan-gerakan nasionalis dan reformis yang pada akhirnya mengusir para penjajah (Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30; Steenbrink, 1986; Azra, 2002).

Signifikansi: Memahami hubungan dialektis antara pendidikan dan masyarakat adalah esensial bagi historiografi pendidikan Islam yang bertanggung jawab. Ia mencegah kita dari dua bentuk reduksionisme yang sama-sama menyesatkan. Di satu sisi, ia mencegah reduksionisme idealis—kecenderungan untuk melihat pendidikan sebagai proses yang sepenuhnya otonom, yang perkembangannya ditentukan oleh dinamika internal ide-ide dan pemikiran, tanpa referensi ke konteks sosial, ekonomi, dan politik. Dalam perspektif idealis ini, sejarah pendidikan Islam adalah sejarah tentang bagaimana para pemikir besar—al-Ghazālī, Ibn Khaldūn, Muhammad Abduh—mengembangkan gagasan-gagasan mereka, seolah-olah gagasan-gagasan ini lahir dari ruang hampa dan menyebar hanya melalui kekuatan persuasi intelektualnya sendiri. Di sisi lain, pemahaman dialektis ini juga mencegah reduksionisme materialis—kecenderungan untuk melihat pendidikan sebagai epifenomena yang sepenuhnya ditentukan oleh "basis" ekonomi atau politik, tanpa otonomi atau kapasitasnya sendiri untuk memengaruhi perubahan sosial. Dalam perspektif materialis vulgar ini, madrasah hanyalah alat di tangan kelas penguasa, dan pemikiran para ulama hanyalah cerminan dari kepentingan-kepentingan material mereka.

Pendekatan sosial yang canggih akan menghindari kedua ekstrem ini. Ia akan melihat pendidikan sebagai arena yang memiliki otonomi relatif—ia dibentuk oleh kekuatan-kekuatan sosial, tetapi tidak direduksi kepadanya; ia memiliki logika internalnya sendiri, tetapi logika ini tidak beroperasi dalam ruang hampa yang terisolasi dari konteks. Ia akan memperhatikan bagaimana struktur-struktur sosial membentuk kemungkinan-kemungkinan dan batasan-batasan bagi tindakan pendidikan, tetapi juga bagaimana para aktor dalam arena pendidikan—guru, murid, ulama, pembaru—secara kreatif menegosiasikan, mengadaptasi, dan kadang-kadang mentransformasi batasan-batasan tersebut. Dalam keseimbangan yang sulit namun niscaya inilah—antara determinasi dan

agensi, antara struktur dan tindakan, antara masyarakat yang membentuk pendidikan dan pendidikan yang membentuk masyarakat—terletak inti dari pendekatan sosial dalam penulisan sejarah pendidikan Islam (Bourdieu & Passeron, 1977; Apple, 2004; Chamberlain, 1994).

C. Pendekatan Sejarah Sosial

Setelah menetapkan fondasi konseptual tentang pendidikan sebagai institusi sosial dan mengeksplorasi hubungan dialektis antara pendidikan dan masyarakat, kita kini sampai pada pembahasan tentang pendekatan sejarah sosial (*social history approach*) sebagai kerangka metodologis yang spesifik dalam penulisan sejarah pendidikan Islam. Jika dua sub-bab sebelumnya berfokus pada *apa* yang dilihat oleh pendekatan sosial (pendidikan sebagai institusi sosial dan hubungan timbal baliknya dengan masyarakat), maka sub-bab ini berfokus pada *bagaimana* perspektif tersebut dioperasionalkan dalam praktik penelitian dan penulisan sejarah. Pendekatan sejarah sosial adalah jembatan yang menghubungkan teori-teori sosiologi pendidikan dengan kerja konkret sejarawan di arsip-arsip, dengan sumber-sumber, dan dengan narasi-narasi yang mereka bangun. Ia adalah seperangkat kepekaan metodologis, prioritas-prioritas tematik, dan strategi-strategi analitis yang secara kolektif membentuk suatu cara khas dalam memandang dan merekonstruksi masa lalu pendidikan (Tosh, 2015, hlm. 99–115; Burke, 2001, hlm. 1–20; Stearns, 1994, hlm. 1–10).

- Hakikat Pendekatan Sejarah Sosial dalam Pendidikan

  Pendekatan sejarah sosial—sebagaimana telah disinggung dalam sub-bab 1.1 tentang historiografi modern—adalah gerakan intelektual yang muncul sebagai respons terhadap dominasi panjang sejarah politik, diplomatik, dan militer yang berfokus pada tindakan-tindakan para elit. Dalam konteks pendidikan, pendekatan sejarah sosial berarti mengalihkan perhatian dari sejarah para pemikir besar, institusi-institusi elite, dan kebijakan-kebijakan negara—yang telah lama mendominasi historiografi pendidikan—menuju sejarah pengalaman pendidikan dari mereka yang selama ini tak bersuara: para murid biasa, para guru desa, para perempuan yang belajar di ruang-ruang domestik, para santri yang tidak pernah menjadi ulama terkenal, dan komunitas-komunitas marjinal yang pendidikan mereka tidak terekam dalam kronik-kronik resmi. Ini adalah apa yang oleh E. P. Thompson (1963) secara terkenal disebut sebagai "sejarah dari bawah" (*history from below*): upaya untuk "menyelamatkan" mereka yang terlupakan dari "penghinaan yang luar biasa terhadap anak cucu" (Thompson, 1963, hlm. 12; Hobsbawm, 1971, hlm. 20–30; Samuel, 1981, hlm. 15–20).

  Dalam konteks Islam, pendekatan sejarah sosial memiliki resonansi yang kuat dengan imperatif etis Al-Qur'an untuk mendengarkan suara-suara yang dimarjinalkan—*al-mustad'afīn* (mereka yang dilemahkan)—dan untuk

menegakkan keadilan dalam representasi. Historiografi pendidikan Islam yang didominasi oleh narasi tentang para khalifah yang mendirikan madrasah, para wazir yang mendanai wakaf, dan para ulama besar yang menulis kitab-kitab monumental, tanpa memberikan perhatian yang memadai kepada pengalaman para murid biasa, para guru anonim, dan para pencari ilmu dari kalangan miskin dan perempuan, adalah historiografi yang tidak hanya tidak lengkap secara faktual, tetapi juga problematik secara etis. Pendekatan sejarah sosial menawarkan koreksi terhadap ketidakseimbangan ini, bukan dengan menolak pentingnya tokoh-tokoh besar dan institusi-institusi elite, tetapi dengan menempatkan mereka dalam konteks yang lebih luas dan menunjukkan bahwa mereka hanyalah bagian—meskipun bagian yang sangat terlihat—dari suatu ekosistem pendidikan yang jauh lebih luas dan lebih kompleks (Ahmed, 1992; Scott, 1988; Chamberlain, 1994).

- **Pergeseran Fokus**

  Pendekatan sejarah sosial membawa beberapa pergeseran fokus yang fundamental dalam penulisan sejarah pendidikan Islam.

  Pertama, dari elit ke masyarakat luas. Alih-alih berfokus secara eksklusif pada tokoh-tokoh besar—para khalifah, wazir, ulama terkemuka—pendekatan sejarah sosial memperluas perhatiannya ke seluruh spektrum aktor yang terlibat dalam proses pendidikan: para guru biasa di *kuttāb-kuttāb* desa, para murid yang belajar sambil bekerja, para orang tua yang membuat keputusan tentang pendidikan anak-anak mereka, para perempuan yang mentransmisikan ilmu di ruang-ruang domestik, para pedagang yang mendanai wakaf-wakaf kecil, dan para budak yang—dalam beberapa kasus—mencapai posisi-posisi keilmuan yang tinggi. Perluasan fokus ini tidak hanya memperkaya pemahaman kita tentang siapa yang terlibat dalam pendidikan Islam, tetapi juga secara fundamental menantang asumsi-asumsi tentang bagaimana pendidikan itu berlangsung dan apa fungsinya dalam masyarakat (Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 1–15).

  Kedua, dari institusi formal ke praktik informal. Historiografi tradisional cenderung berfokus pada institusi-institusi formal yang meninggalkan jejak dokumenter yang jelas: madrasah, *kuttāb*, perpustakaan, observatorium. Pendekatan sejarah sosial memperluas cakupan ini ke praktik-praktik pendidikan informal dan non-formal: pendidikan di rumah-rumah, di pasar-pasar, di bengkel-bengkel kerja, di ruang-ruang pertemuan sufi, di jaringan-jaringan korespondensi, dan dalam tradisi lisan. Pendidikan tidak hanya terjadi di ruang-ruang yang secara eksplisit ditetapkan sebagai "ruang pendidikan"; ia terjadi di mana pun pengetahuan ditransmisikan, nilai-nilai ditanamkan, dan keterampilan diajarkan. Memahami dimensi-dimensi informal ini sangat penting—terutama untuk memahami pendidikan perempuan, pendidikan kelas bawah, dan pendidikan di wilayah-wilayah pinggiran yang tidak memiliki

akses ke institusi-institusi formal (Ware, 2014, hlm. 1–20; Messick, 1993, hlm. 15–30).

Ketiga, dari kurikulum ideal ke pengalaman aktual. Sumber-sumber normatif—risalah-risalah tentang *ādāb al-mu'allimīn*, dokumen-dokumen wakaf yang menetapkan kurikulum, kitab-kitab klasifikasi ilmu—cenderung menggambarkan pendidikan sebagaimana seharusnya, bukan sebagaimana adanya. Pendekatan sejarah sosial berusaha untuk melampaui sumber-sumber normatif ini dan mendekati—sejauh mungkin—pengalaman aktual dari mereka yang terlibat dalam proses pendidikan. Bagaimana rasanya menjadi seorang murid yang duduk di *ḥalaqah* selama berjam-jam? Apa yang sebenarnya terjadi di ruang-ruang belajar, di luar apa yang ditetapkan oleh kurikulum resmi? Bagaimana para murid menegosiasikan tuntutan-tuntutan pendidikan dengan kebutuhan-kebutuhan ekonomi dan tanggung jawab-tanggung jawab keluarga mereka? Pertanyaan-pertanyaan ini sulit dijawab—sumber-sumber sering kali tidak memberikan akses langsung ke pengalaman subjektif—tetapi pendekatan sejarah sosial mendorong sejarawan untuk menggunakan sumber-sumber alternatif (catatan-catatan pribadi, surat-surat, marginalia dalam manuskrip, catatan-catatan pengadilan) dan untuk membaca sumber-sumber yang ada "melawan arus" (*against the grain*) untuk menemukan petunjuk-petunjuk tentang pengalaman yang tersembunyi di balik permukaan normatif (Cuban, 1993, hlm. 1–25; Jackson, 1990, hlm. 1–15; McCulloch & Woodin, 2010).

- **Sumber-Sumber Alternatif dan Strategi Pembacaan**

  Salah satu kontribusi paling penting dari pendekatan sejarah sosial adalah perluasan radikal terhadap apa yang dianggap sebagai "sumber sejarah" yang sah. Sejarawan sosial tidak puas hanya dengan kronik-kronik dinasti, kitab-kitab *ṭabaqāt*, dan dokumen-dokumen resmi yang mendominasi arsip-arsip tradisional. Mereka mencari—dan menemukan—sumber-sumber alternatif yang dapat memberikan akses ke dimensi-dimensi pengalaman pendidikan yang sebelumnya tidak terdokumentasi.

  Beberapa jenis sumber alternatif yang relevan untuk sejarah pendidikan Islam meliputi: (a) catatan-catatan pengadilan (*sijillāt*) yang sering kali berisi sengketa-sengketa antara guru dan murid, atau antara institusi pendidikan dan para patron, yang mengungkapkan aspek-aspek konfliktual dari hubungan-hubungan pendidikan; (b) dokumen-dokumen wakaf kecil yang didirikan oleh orang-orang biasa—bukan oleh sultan atau wazir—yang menunjukkan partisipasi luas masyarakat dalam mendanai pendidikan; (c) surat-surat pribadi dan korespondensi yang mengungkapkan pengalaman-pengalaman personal dari para pencari ilmu; (d) catatan-catatan perjalanan (*riḥlah*) yang sering kali berisi deskripsi-deskripsi tentang praktik-praktik pendidikan di berbagai wilayah; (e) tradisi lisan, puisi-puisi, dan lagu-lagu yang ditransmisikan dari

generasi ke generasi dan yang mungkin menyimpan memori tentang praktik-praktik pendidikan yang tidak terekam dalam sumber-sumber tertulis; (f) artefak-artefak material—papan tulis, pena, tinta, manuskrip dengan marginalia—yang memberikan bukti konkret tentang bagaimana pendidikan dipraktikkan sehari-hari (Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Messick, 1993, hlm. 15–30; Hirschler, 2012).

Selain memperluas jenis sumber, pendekatan sejarah sosial juga mengembangkan strategi-strategi pembacaan yang baru. Strategi "membaca melawan arus" (*reading against the grain*)—meminjam istilah dari teori poskolonial—adalah upaya untuk menemukan jejak-jejak kehadiran dan agensi dari kelompok-kelompok subordinat dalam teks-teks yang ditulis oleh dan untuk kelompok-kelompok dominan. Sebuah kronik dinasti yang ditulis untuk merayakan pencapaian seorang sultan, misalnya, mungkin secara tidak sengaja menyebutkan tentang resistensi para ulama lokal terhadap kebijakan-kebijakan pendidikan sultan tersebut. Sebuah kitab *ṭabaqāt* yang berfokus pada biografi para ulama terkemuka mungkin secara sepintas menyebutkan tentang seorang guru perempuan yang mengajar di ruang domestik. Strategi ini tidak dapat menghasilkan gambaran yang lengkap—keterbatasan sumber tetap merupakan kendala yang serius—tetapi ia dapat membuka jendela-jendela kecil ke dunia-dunia yang selama ini tersembunyi (Scott, 1988; Ahmed, 1992; Boyd & Mack, 1997).

- **Analisis Struktural dan Agensi**

  Pendekatan sejarah sosial yang matang tidak hanya berfokus pada pengalaman-pengalaman individual, tetapi juga menghubungkannya dengan analisis terhadap struktur-struktur sosial yang lebih luas. Ini adalah apa yang oleh para sosiolog disebut sebagai analisis struktur dan agensi: upaya untuk memahami bagaimana tindakan-tindakan individu (agensi) dibentuk—tetapi tidak sepenuhnya ditentukan—oleh konteks-konteks struktural di mana mereka beroperasi (struktur), dan bagaimana tindakan-tindakan itu pada gilirannya dapat mempertahankan, memodifikasi, atau mentransformasi struktur-struktur tersebut.

  Dalam konteks pendidikan Islam, analisis struktur dan agensi dapat diterapkan pada berbagai fenomena. Bagaimana struktur wakaf—sebagai sistem pendanaan yang didasarkan pada syarat-syarat yang ditetapkan oleh para patron—membentuk kemungkinan-kemungkinan dan batasan-batasan bagi para guru dan murid? Tetapi juga, bagaimana para aktor—guru, murid, administrator—secara kreatif menegosiasikan, menginterpretasikan, dan kadang-kadang menghindari syarat-syarat wakaf tersebut? Bagaimana struktur kelas dan gender membentuk akses ke pendidikan dan pengalaman di dalamnya? Tetapi juga, bagaimana individu-individu dari latar belakang yang kurang beruntung—melalui bakat, kerja keras, atau keberuntungan—

berhasil mengatasi hambatan-hambatan struktural tersebut? Bagaimana kebijakan-kebijakan negara—misalnya, kebijakan integrasi madrasah ke dalam sistem pendidikan nasional—menciptakan kendala-kendala baru tetapi juga peluang-peluang baru bagi institusi-institusi pendidikan Islam? Dan bagaimana para aktor di tingkat lokal merespons kebijakan-kebijakan ini dengan cara-cara yang sering kali tidak diantisipasi oleh para pembuatnya? (Giddens, 1984, hlm. 1–28; Bourdieu, 1977, hlm. 72–95; Hefner, 2009).

Signifikansi: Pendekatan sejarah sosial memiliki signifikansi yang sangat besar bagi historiografi pendidikan Islam. *Pertama*, ia mendemokratisasi sejarah pendidikan Islam—memberikan tempat bagi mereka yang selama ini diabaikan dalam narasi-narasi arus utama. *Kedua*, ia menyediakan alat-alat analitis untuk mengkritisi narasi-narasi yang terlalu harmonis dan mengungkap dimensi-dimensi konflik, ketidaksetaraan, dan kekuasaan yang juga merupakan bagian integral dari warisan pendidikan Islam. *Ketiga*, ia memperkaya pemahaman kita tentang bagaimana pendidikan benar-benar berlangsung—bukan hanya dalam teori, tetapi dalam praktik; bukan hanya di institusi-institusi elite, tetapi di seluruh spektrum masyarakat. *Keempat*, ia menghubungkan sejarah pendidikan Islam dengan isu-isu kontemporer tentang keadilan sosial, akses pendidikan, dan pemberdayaan kelompok-kelompok marjinal—menjadikan studi ini relevan bukan hanya bagi para akademisi, tetapi juga bagi para aktivis, pembuat kebijakan, dan siapa pun yang peduli tentang peran pendidikan dalam membangun masyarakat yang lebih adil.

Pendekatan sejarah sosial, dengan demikian, bukan sekadar "pelengkap" bagi pendekatan-pendekatan lain. Ia adalah perspektif yang secara fundamental mentransformasi cara kita memandang warisan pendidikan Islam: dari kisah tentang para raksasa intelektual dan institusi-institusi megah, menuju kisah tentang suatu peradaban yang—dalam segala kompleksitas, ketegangan, dan kontradiksinya—berusaha untuk mewariskan pengetahuan, nilai-nilai, dan keterampilan dari generasi ke generasi, melibatkan seluruh lapisan masyarakat dalam proses yang agung dan sulit tersebut.

PENDEKATAN BUDAYA

JIKA pendekatan sosial menempatkan pendidikan dalam konteks struktur-struktur dan relasi-relasi sosial, maka pendekatan budaya menyelami dimensi yang lebih dalam dan lebih subtil: makna. Pendekatan ini memandang pendidikan bukan hanya sebagai institusi sosial yang menjalankan fungsi-fungsi tertentu, tetapi terutama sebagai produk budaya—sebagai ekspresi dari cara suatu peradaban memahami dirinya sendiri, dunianya, dan tempatnya dalam tatanan kosmis. Setiap aspek dari pendidikan—dari arsitektur ruang belajar hingga ritual-ritual akademik, dari teks-teks yang dipelajari hingga cara teks-teks itu dibaca, dari hubungan antara guru dan

murid hingga konsepsi tentang apa itu "ilmu" dan untuk apa ia dipelajari—dipahami sebagai tindakan simbolik yang menciptakan, menegaskan, atau menantang makna-makna tertentu. Dalam kerangka ini, menghafal Al-Qur'an bukan sekadar teknik kognitif, melainkan praktik "penubuhan" (embodiment) pengetahuan yang melaluinya firman Tuhan diresapkan ke dalam seluruh diri murid; ijāzah bukan sekadar sertifikat, melainkan ritual pengakuan yang menandai masuknya seseorang ke dalam rantai transmisi otoritatif; arsitektur madrasah dengan īwān-nya yang megah dan *halaqah*-nya yang melingkar bukan sekadar solusi fungsional, melainkan pernyataan simbolik tentang hierarki ilmu dan relasi sosial. Pendekatan budaya menuntut sejarawan untuk membaca praktik-praktik pendidikan sebagai teks-teks kultural—sistem tanda yang dapat ditafsirkan untuk mengungkap asumsi-asumsi fundamental tentang pengetahuan, otoritas, dan pembentukan diri dalam peradaban Islam. Kekuatannya terletak pada kemampuannya untuk membuka dimensi-dimensi pengalaman pendidikan yang sering kali tidak terlihat oleh pendekatan struktural atau institusional; keterbatasannya adalah bahwa ia, jika tidak diimbangi, dapat mengabaikan dimensi material dan kekuasaan yang sama nyatanya. Dalam studi pendidikan Islam, pendekatan budaya telah menghasilkan wawasan-wawasan yang sangat kaya tentang tradisi intelektual Islam, budaya literasi, dan pembentukan pribadi Muslim melalui *adab*.

A. Pendidikan sebagai Produk Budaya

Setelah mengkaji pendekatan sosial yang menempatkan pendidikan dalam konteks struktur-struktur dan relasi-relasi sosial, kita kini memasuki ranah yang lebih dalam dan lebih subtil: pendekatan budaya. Jika pendekatan sosial bertanya "bagaimana pendidikan terkait dengan masyarakat?", maka pendekatan budaya bertanya "bagaimana pendidikan terkait dengan makna?" Ia memandang pendidikan bukan hanya sebagai institusi sosial yang menjalankan fungsi-fungsi tertentu dalam masyarakat, tetapi terutama sebagai produk budaya—sebagai ekspresi dari cara suatu masyarakat atau peradaban memahami dirinya sendiri, dunianya, dan tempatnya dalam tatanan kosmis. Pendidikan, dalam perspektif ini, bukanlah sekadar mekanisme untuk mentransmisikan pengetahuan dan keterampilan; ia adalah suatu tindakan kultural yang mendalam, yang di dalamnya nilai-nilai paling fundamental dari suatu peradaban diwujudkan, dinegosiasikan, dan diwariskan dari generasi ke generasi. Memahami pendidikan sebagai produk budaya berarti memahami bahwa setiap aspek dari pendidikan—dari arsitektur ruang belajarnya hingga ritual-ritual akademiknya, dari teks-teks yang dipelajari hingga cara teks-teks itu dibaca, dari hubungan antara guru dan murid hingga konsepsi tentang apa itu "ilmu" dan untuk apa ia dipelajari—adalah ekspresi dari suatu sistem makna yang khas, yang berakar dalam sejarah dan pengalaman kolektif suatu komunitas (Geertz, 1973, hlm. 5–15; Burke, 2008, hlm. 1–15; Chartier, 1997, hlm. 1–10).

Hakikat Pendekatan Budaya: Untuk memahami secara mendalam apa yang dimaksud dengan "pendidikan sebagai produk budaya," kita perlu membedakan pendekatan ini dari pendekatan sosial yang telah dibahas sebelumnya. Pendekatan sosial, dengan kerangka Durkheimian dan Marxisnya, cenderung melihat pendidikan dalam kerangka fungsi: apa yang dilakukan pendidikan untuk masyarakat? Bagaimana ia berkontribusi pada integrasi sosial, reproduksi kelas, atau kontrol politik? Pendekatan budaya, sebaliknya, melihat pendidikan dalam kerangka makna: apa arti pendidikan bagi mereka yang terlibat di dalamnya? Bagaimana praktik-praktik, simbol-simbol, dan ritual-ritual pendidikan menciptakan dan mengkomunikasikan makna? Bagaimana pendidikan membentuk—dan dibentuk oleh—cara-cara suatu masyarakat memahami konsep-konsep fundamental seperti pengetahuan, otoritas, moralitas, dan pembentukan diri?

Ini bukan berarti bahwa pendekatan budaya mengabaikan fungsi atau kekuasaan. Sebaliknya, ia melihat bahwa fungsi dan kekuasaan selalu beroperasi *melalui* makna. Kontrol sosial tidak hanya dijalankan melalui paksaan fisik atau insentif ekonomi, tetapi juga—dan sering kali terutama—melalui konstruksi dan manipulasi sistem-sistem makna yang membuat tatanan sosial yang ada tampak alamiah, sah, dan tak terelakkan. Untuk memahami bagaimana kekuasaan bekerja dalam pendidikan Islam, kita tidak cukup hanya menganalisis struktur-struktur institusional dan ekonomi; kita juga harus menganalisis bagaimana konsep-konsep seperti *'ilm* (ilmu), *adab* (etika), *barakah* (berkah), dan *sanad* (rantai transmisi) membentuk cara para aktor memahami diri mereka sendiri, hubungan mereka dengan guru dan teks, dan posisi mereka dalam hierarki sosial dan spiritual. Makna, dengan demikian, bukanlah sekadar "hiasan" atau "suprastruktur" dari realitas material yang lebih fundamental; ia adalah dimensi konstitutif dari realitas sosial itu sendiri (Geertz, 1973, hlm. 87–125; Bourdieu, 1984, hlm. 1–10; Hall, 1997, hlm. 1–20).

1. Pendidikan sebagai Arena Produksi dan Reproduksi Makna

   Memahami pendidikan sebagai produk budaya berarti melihatnya sebagai arena produksi dan reproduksi makna. Setiap praktik pendidikan—dari yang paling formal (seperti upacara pemberian *ijāzah*) hingga yang paling informal (seperti cara seorang murid duduk di hadapan gurunya)—adalah suatu tindakan simbolik yang menghasilkan, menegaskan, atau kadang-kadang menantang makna-makna tertentu. Ketika seorang murid mencium tangan gurunya setelah pelajaran, ia tidak hanya melakukan tindakan fisik; ia berpartisipasi dalam suatu ritual yang menegaskan hierarki otoritas keilmuan, mentransmisikan nilai penghormatan terhadap ilmu dan pembawanya, dan mereproduksi suatu tatanan sosial di mana guru menempati posisi yang dihormati. Ketika seorang santri di pesantren menghafal Al-Qur'an dengan gerakan tubuh maju-mundur, ia tidak hanya menghafal teks; ia terlibat dalam

suatu praktik "penubuhan" (*embodiment*) pengetahuan yang menjadikan tubuhnya sebagai tempat di mana firman Tuhan diresapkan dan diwujudkan (Ware, 2014, hlm. 1–20; Messick, 1993, hlm. 15–30).

Pendekatan budaya, dengan demikian, menuntut sejarawan untuk membaca praktik-praktik pendidikan sebagai teks-teks kultural—sebagai sistem-sistem tanda yang dapat "dibaca" dan ditafsirkan untuk mengungkap makna-makna yang terkandung di dalamnya. Arsitektur madrasah—dengan *īwān*-nya yang megah, *ḥalaqah*-nya yang melingkar, dan sel-sel tempat tinggal para murid—bukan hanya solusi fungsional untuk kebutuhan ruang; ia adalah pernyataan simbolik tentang hierarki pengetahuan (ilmu-ilmu syariah di ruang utama, ilmu-ilmu "duniawi" mungkin di tempat lain), tentang hubungan antara guru dan murid (guru di pusat, murid melingkar mengelilinginya), dan tentang hubungan antara pendidikan dan masyarakat (madrasah sebagai ruang sakral yang terpisah dari hiruk-pikuk pasar dan politik, namun terhubung melalui wakaf dan patronase). Untuk "membaca" arsitektur ini, sejarawan perlu dibekali dengan kepekaan antropologis dan semiotik—kemampuan untuk melihat makna dalam materialitas (Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–20; Burke, 2008, hlm. 67–85).

2. Pendidikan sebagai Pembentukan Pribadi Kultural

Dalam perspektif budaya, pendidikan bukan hanya tentang transfer informasi atau pengembangan keterampilan kognitif; ia terutama adalah tentang pembentukan pribadi kultural—pembentukan manusia yang tidak hanya tahu, tetapi juga "menjadi." Konsep *adab* dalam tradisi Islam adalah ilustrasi yang sangat kuat tentang dimensi ini. *Adab*—yang sering kali diterjemahkan secara tidak memadai sebagai "etiket"—adalah konsep yang jauh lebih kaya: ia merujuk pada keseluruhan proses pembentukan diri melalui internalisasi nilai-nilai, norma-norma, dan praktik-praktik yang membentuk seorang Muslim yang terdidik. *Adab* mencakup cara berbicara, cara berpakaian, cara duduk, cara makan, cara berinteraksi dengan yang lebih tua dan yang lebih muda, cara memperlakukan kitab, dan cara bersikap terhadap ilmu. Semua ini bukanlah sekadar formalitas eksternal; ia adalah disiplin-disiplin yang melaluinya jiwa dibentuk, hasrat diatur, dan kepribadian diselaraskan dengan tatanan moral dan spiritual Islam.

Tujuan dari pendidikan *adab*, sebagaimana diartikulasikan oleh para pemikir seperti al-Attas, adalah untuk menghasilkan *insān kāmil*—manusia yang sempurna atau utuh—yang tidak hanya memiliki pengetahuan, tetapi juga kebijaksanaan; yang tidak hanya menguasai teks, tetapi juga menghayati nilai-nilainya; yang tidak hanya cakap secara intelektual, tetapi juga mulia secara akhlak. Ini adalah visi pendidikan yang secara fundamental berbeda dari visi modern yang cenderung melihat pendidikan terutama sebagai investasi dalam "modal manusia" (*human capital*) untuk tujuan-tujuan ekonomi.

Pendekatan budaya, dengan menempatkan pembentukan pribadi kultural di pusat analisisnya, membantu kita untuk memahami dimensi-dimensi pendidikan Islam yang sering kali tidak terlihat—atau disalahpahami—oleh kerangka-kerangka modern (al-Attas, 1980, hlm. 20–45; Lapidus, 1984, hlm. 38–60; Metcalf, 1984, hlm. 1–20).

3. Pendidikan dalam Konteks Peradaban

   Pendekatan budaya juga menempatkan pendidikan dalam konteks yang lebih luas dari peradaban sebagai suatu sistem budaya yang hidup. Pendidikan Islam bukanlah sekadar kumpulan institusi dan praktik yang terisolasi; ia adalah bagian integral dari suatu peradaban yang memiliki kosmologi, epistemologi, dan etika yang khas. Untuk memahami pendidikan Islam, kita harus memahami bagaimana ia terkait dengan konsep-konsep fundamental dalam peradaban Islam: tauhid (keesaan Tuhan) sebagai prinsip pengorganisasian pengetahuan, wahyu sebagai sumber kebenaran tertinggi, akal sebagai instrumen untuk memahami wahyu dan alam, *adab* sebagai kerangka etika, dan *umma* sebagai komunitas moral yang kepadanya pendidikan diabdikan.

   Ini bukan berarti bahwa "peradaban Islam" adalah entitas yang monolitik dan tidak berubah. Sebaliknya, pendekatan budaya yang canggih akan melihat peradaban sebagai tradisi yang hidup—suatu sistem makna yang terus-menerus dinegosiasikan, diadaptasi, dan ditransformasikan oleh generasi-generasi yang mewarisinya. Pendidikan adalah mekanisme utama yang melaluinya tradisi yang hidup ini dipertahankan dan diperbaharui: melalui pendidikan, setiap generasi baru diperkenalkan kepada warisan peradaban mereka, tetapi pada saat yang sama, mereka juga menginterpretasikan, menyeleksi, dan mentransformasi warisan itu untuk menjawab tantangan-tantangan zaman mereka. Pendidikan, dengan demikian, adalah arena di mana kontinuitas dan perubahan, pelestarian dan inovasi, bertemu dan berdialog. Memahami dinamika ini adalah salah satu tugas utama dari pendekatan budaya dalam sejarah pendidikan Islam (Ahmed, 2016, hlm. 1–30; Nasr, 1996, hlm. 1–20; Makdisi, 1990).

Signifikansi: Pendekatan budaya menawarkan perspektif yang sangat kaya dan sangat diperlukan bagi studi sejarah pendidikan Islam. Ia melampaui analisis institusional dan struktural untuk memasuki ranah makna, simbol, dan nilai-nilai. Ia mendorong kita untuk melihat pendidikan bukan hanya sebagai sistem, tetapi sebagai pengalaman—pengalaman yang dihayati oleh individu-individu konkret yang melaluinya mereka membentuk identitas, menemukan makna, dan mengorientasikan diri mereka dalam dunia. Ia juga mendorong kita untuk menghargai kekhasan dan integritas dari tradisi pendidikan Islam—untuk memahaminya dalam istilah-istilahnya sendiri, alih-alih menilainya dengan standar-standar yang berasal dari tradisi lain. Ini bukan berarti isolasionisme atau

romantisasi; sebaliknya, ini berarti kesediaan untuk terlibat dalam dialog yang mendalam dan simpatik dengan warisan intelektual dan spiritual Islam, untuk belajar darinya, dan untuk membiarkannya mempertanyakan asumsi-asumsi kita sendiri tentang apa itu pendidikan dan untuk apa ia diselenggarakan. Inilah janji dari pendekatan budaya, dan inilah mengapa ia merupakan komponen yang tak terpisahkan dari perangkat metodologis historiografi pendidikan Islam.

B. Tradisi Intelektual Islam

Jika sub-bab sebelumnya menetapkan fondasi bahwa pendidikan adalah produk budaya—sebuah arena produksi makna yang merefleksikan nilai-nilai fundamental suatu peradaban—maka sub-bab ini akan menyelami inti dari budaya yang melahirkan sistem pendidikan Islam: tradisi intelektual Islam itu sendiri. Tradisi intelektual Islam bukanlah sekadar latar belakang atau konteks pasif bagi pendidikan; ia adalah jantung yang memompa darah ke seluruh tubuh institusi, kurikulum, dan praktik pembelajaran. Ia adalah sistem nilai, norma, etos, dan kerangka konseptual yang menentukan apa yang dianggap sebagai "ilmu" yang berharga, bagaimana ilmu itu harus dicari, siapa yang memiliki otoritas untuk mentransmisikannya, dan bagaimana seorang pencari ilmu membentuk dirinya menjadi seorang *'ālim* yang sejati. Dalam perspektif pendekatan budaya, tradisi intelektual Islam adalah ekosistem makna yang kompleks, yang di dalamnya aktivitas-aktivitas kognitif (belajar, mengajar, meneliti, berdebat) terjalin erat dengan dimensi-dimensi spiritual, etis, dan sosial, membentuk suatu keseluruhan yang integral dan unik dalam sejarah peradaban manusia (Makdisi, 1981, hlm. 200–280; Nasr, 1996, hlm. 1–20; Ahmed, 2016, hlm. 1–30).

- **Tradisi Intelektual sebagai Sistem Makna yang Hidup**

  Untuk memahami tradisi intelektual Islam secara mendalam, kita harus melihatnya bukan sebagai sekumpulan ide abstrak yang tercatat dalam kitab-kitab klasik, melainkan sebagai praktik yang dihayati (*lived practice*). Tradisi ini bukanlah museum yang menyimpan artefak-artefak pemikiran masa lalu; ia adalah taman yang terus-menerus dirawat, ditanami, dan dipanen oleh generasi-generasi sarjana. Ia memiliki etosnya sendiri—suatu semangat yang mendorong para pencari ilmu untuk melakukan perjalanan ribuan kilometer (*riḥlah fī ṭalab al-'ilm*), untuk mendedikasikan seluruh hidup mereka demi menguasai suatu disiplin, dan untuk menjaga kemurnian transmisi ilmu dengan ketelitian yang luar biasa. Ia memiliki ritual-ritualnya sendiri—*ḥalaqah*, *imlā'*, *munāẓarah*, pemberian *ijāzah*—yang bukan sekadar prosedur teknis, melainkan momen-momen sakral di mana otoritas keilmuan dikukuhkan dan identitas keilmuan dibentuk. Ia memiliki bahasanya sendiri—bahasa Arab klasik (*al-'Arabiyyah al-Fuṣḥā*)—yang berfungsi sebagai *lingua franca* yang menyatukan para sarjana dari berbagai latar belakang etnis dan geografis ke dalam satu komunitas moral dan intelektual (*umma*) (Makdisi, 1981, hlm. 100–160; Messick, 1993, hlm. 30–50; Robinson, 2003, hlm. 55–85).

Perspektif budaya mendorong kita untuk "membaca" tradisi intelektual ini sebagai sebuah sistem simbolik yang, melalui tindakan-tindakan ritual dan praktik-praktik keseharian, menciptakan dan mengkomunikasikan makna-makna tertentu tentang ilmu, otoritas, dan pembentukan diri. Setiap elemen dari tradisi ini—dari metode *talaqqī* (penerimaan langsung dari guru) hingga penghormatan terhadap kitab (tidak meletakkan kitab di bawah, menciumnya sebagai tanda hormat)—adalah sebuah "teks kultural" yang dapat ditafsirkan untuk mengungkap asumsi-asumsi fundamental yang mendasarinya. Melalui pendekatan ini, kita dapat memahami bahwa apa yang tampak dari luar sebagai "hafalan mekanis" sebenarnya adalah proses "penubuhan" (*embodiment*) pengetahuan yang melaluinya teks suci diinternalisasi ke dalam seluruh diri murid; bahwa apa yang tampak sebagai "otoritarianisme" guru sebenarnya adalah mekanisme untuk menjaga integritas transmisi ilmu (*sanad*) yang bersambung hingga ke sumber-sumber otoritatif; dan bahwa apa yang tampak sebagai "formalisme" *ijāzah* sebenarnya adalah ritual pengakuan yang melaluinya seorang murid diterima ke dalam komunitas keilmuan dan diberi wewenang untuk mentransmisikan ilmu yang telah diterimanya (Ware, 2014, hlm. 1–20; Graham, 1987; Messick, 1993, hlm. 15–30).

- **Unsur-Unsur Fundamental Pembentuk Tradisi Intelektual Islam**

  Untuk memetakan ekosistem makna yang kompleks ini, kita dapat mengidentifikasi beberapa unsur fundamental yang secara kolektif membentuk tradisi intelektual Islam.

  Pertama, etos keilmuan (*scholarly ethos*). Fondasi paling dalam dari tradisi intelektual Islam adalah etos yang menempatkan pencarian ilmu (*ṭalab al-'ilm*) sebagai kewajiban religius yang suci (*farīḍah*). Etos ini berakar pada sumber-sumber otoritatif Islam sendiri—Al-Qur'an dan Sunnah—yang secara berulang-ulang menekankan keutamaan ilmu dan orang-orang yang berilmu. Para ulama dinyatakan sebagai "pewaris para nabi" (*warathat al-anbiyā'*), sebuah status yang menempatkan mereka pada posisi yang sangat tinggi dalam hierarki sosial dan spiritual. Etos ini menciptakan suatu motivasi intrinsik yang sangat kuat: ilmu dicari bukan (hanya) untuk tujuan-tujuan pragmatis seperti pekerjaan atau status, tetapi terutama sebagai ibadah—sebagai jalan untuk mendekatkan diri kepada Allah, untuk memahami kehendak-Nya, dan untuk berkontribusi pada kesejahteraan umat. Etos ini juga menanamkan nilai-nilai seperti kerendahan hati (semakin berilmu, semakin sadar akan keterbatasan pengetahuannya), ketekunan (ilmu tidak dapat diperoleh dengan mudah), dan integritas (ilmu tidak boleh dijual atau digunakan untuk tujuan-tujuan yang tidak bermoral). Historiografer yang menggunakan pendekatan budaya akan berusaha untuk memahami bagaimana etos ini dihayati dalam praktik sehari-hari, dan bagaimana ia membentuk keputusan-keputusan para aktor sejarah—mengapa seorang sarjana rela menghabiskan seluruh hidupnya

untuk menulis komentar terhadap satu kitab, atau mengapa seorang murid rela berjalan kaki ribuan kilometer untuk belajar dari seorang guru tertentu (Makdisi, 1981, hlm. 200–230; Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 1–20).

Kedua, sistem transmisi dan otoritas (*sanad* dan *ijāzah*). Ciri paling khas dari tradisi intelektual Islam adalah sistem transmisi personalnya. Ilmu, dalam tradisi ini, tidak hanya terdapat dalam teks; ia terutama terdapat dalam hubungan langsung antara guru dan murid. *Sanad*—rantai transmisi yang menghubungkan seorang murid melalui guru-gurunya hingga ke sumber otoritatif—adalah tulang punggung dari sistem validasi pengetahuan ini. *Ijāzah*—lisensi yang diberikan oleh seorang guru kepada muridnya yang menyatakan bahwa murid tersebut telah menguasai suatu teks atau disiplin dan berwenang untuk mentransmisikannya—adalah dokumen yang mengkristalkan hubungan personal ini. Sistem ini memiliki implikasi kultural yang mendalam: ia menciptakan suatu "ekonomi kepercayaan" di mana pengetahuan dinilai bukan hanya dari isinya, tetapi juga dari silsilah transmisinya; ia memperkuat ikatan personal antara guru dan murid yang sering kali berlangsung seumur hidup; dan ia membentuk hierarki keilmuan di mana status seseorang sangat ditentukan oleh kualitas dan kuantitas sanadnya. Dari perspektif budaya, *sanad* dan *ijāzah* bukan hanya mekanisme teknis; mereka adalah simbol-simbol kuat yang mewujudkan nilai-nilai tradisional tentang otoritas, legitimasi, dan kontinuitas (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Messick, 1993, hlm. 30–50; Makdisi, 1981, hlm. 140–160).

Ketiga, budaya teks dan kitab. Tradisi intelektual Islam adalah tradisi yang sangat "berbasis teks" (*text-based*). Kitab—baik dalam bentuk manuskrip maupun cetakan—adalah pusat dari kehidupan intelektual. Tetapi budaya teks dalam Islam memiliki karakteristiknya sendiri yang khas. Teks tidak diperlakukan sebagai objek mati yang dapat dibaca secara terisolasi; ia adalah entitas yang hidup yang harus "diaktifkan" melalui pembacaan di hadapan seorang guru yang memiliki otoritas untuk mentransmisikannya. Tradisi komentar (*sharḥ*), glosa (*ḥāshiyah*), dan ringkasan (*mukhtaṣar*) menciptakan suatu "percakapan" yang berkelanjutan melintasi generasi, di mana setiap generasi menambahkan lapisan makna baru ke atas teks-teks fondasional. Perpustakaan-perpustakaan besar—seperti Bayt al-Ḥikmah di Baghdad, Dār al-'Ilm di Kairo, atau perpustakaan al-Ḥakam II di Cordoba—bukan hanya tempat penyimpanan buku, melainkan pusat-pusat kehidupan intelektual di mana para sarjana bekerja, berdebat, dan menulis. Dari perspektif budaya, budaya teks ini menciptakan suatu hubungan yang unik antara pembaca dan teks—suatu hubungan yang ditandai oleh penghormatan, keintiman, dan kesadaran akan partisipasi dalam tradisi penafsiran yang panjang (Hirschler, 2016, hlm. 1–20; Atiyeh, 1995, hlm. 1–15; Messick, 1993, hlm. 15–30).

Keempat, budaya debat dan kontroversi (*munāẓarah* dan *khilāf*). Tradisi intelektual Islam memiliki ruang yang sangat signifikan untuk perdebatan intelektual. *Munāẓarah*—debat formal yang diadakan di hadapan audiens dan juri—adalah praktik yang sangat dihargai sebagai sarana untuk menguji kebenaran dan mengasah ketajaman argumentasi. Literatur *khilāf* (perbedaan pendapat di kalangan ulama) adalah genre yang sangat kaya, yang mendokumentasikan tidak hanya perbedaan-perbedaan substantif, tetapi juga etika dan adab dalam mengelola perbedaan. Budaya debat ini menunjukkan bahwa tradisi intelektual Islam—bertentangan dengan stereotip orientalis tentang dogmatisme dan taqlid—memiliki ruang yang signifikan untuk kontestasi ide. Namun, budaya ini juga memiliki batas-batasnya: ada isu-isu tertentu yang dianggap "sudah mapan" dan tidak boleh diperdebatkan, dan ada konsekuensi-konsekuensi serius bagi mereka yang melampaui batas-batas yang diizinkan (sebagaimana dialami oleh para filosof dan sufi tertentu). Dari perspektif budaya, *munāẓarah* bukan hanya pertukaran argumen rasional; ia adalah "pertunjukan" (*performance*) yang melaluinya maskulinitas intelektual, kehormatan, dan status dipertaruhkan dan dinegosiasikan (Makdisi, 1990, hlm. 1–20; van Ess, 2006, hlm. 50–80; Kraemer, 1992).

Kelima, dimensi spiritual dan etis. Salah satu ciri paling fundamental yang membedakan tradisi intelektual Islam dari tradisi-tradisi sekuler modern adalah keterkaitannya yang erat dengan dimensi spiritual dan etis. Ilmu tidak hanya untuk diketahui, tetapi untuk diamalkan; ilmu tanpa amal adalah pohon tanpa buah. Konsep *ikhlāṣ* (ketulusan niat) sangat sentral: ilmu harus dicari semata-mata karena Allah, bukan untuk ketenaran, kekayaan, atau kebanggaan. Konsep *adab*—sebagaimana telah dibahas—mengintegrasikan dimensi kognitif, etis, dan spiritual ke dalam suatu kesatuan yang harmonis. Dari perspektif budaya, dimensi spiritual ini bukanlah "tambahan" atau "suprastruktur" dari aktivitas intelektual; ia adalah inti yang memberikan makna dan arah kepada seluruh usaha keilmuan. Seorang *'ālim* yang menguasai seluk-beluk fiqh tetapi tidak memiliki *ikhlāṣ* dan *adab* dianggap telah gagal dalam pendidikan yang sejati, betapapun cemerlangnya ia secara intelektual (al-Attas, 1980, hlm. 20–45; Lapidus, 1984, hlm. 38–60; Metcalf, 1984, hlm. 1–20).

Keenam, jaringan keilmuan transnasional. Tradisi intelektual Islam, berkat mobilitas para ulamanya yang luar biasa, bersifat sangat kosmopolitan. Praktik *riḥlah fī ṭalab al-'ilm*—perjalanan dalam mencari ilmu—menciptakan jaringan keilmuan yang melintasi batas-batas politik, bahasa, dan geografis. Seorang sarjana dari Andalusia dapat melakukan perjalanan ke Baghdad, Damaskus, Kairo, dan Yaman, belajar dari puluhan guru, mengumpulkan ijazah, dan kembali ke tanah airnya dengan membawa pengetahuan dan

koneksi yang luas. Jaringan ini bukan hanya saluran untuk sirkulasi ide; ia juga merupakan infrastruktur sosial yang memungkinkan terbentuknya "republik surat" (*republic of letters*) Islam, di mana para sarjana dari berbagai penjuru dunia saling mengenal, berkorespondensi, dan berdebat. Dari perspektif budaya, jaringan transnasional ini menciptakan suatu identitas kosmopolitan yang unik, yang memungkinkan seorang sarjana merasa "di rumah" di perpustakaan mana pun, di *ḥalaqah* mana pun, di kota mana pun di seluruh dunia Islam (Touati, 2010, hlm. 1–20; Gellens, 1990, hlm. 50–65; Azra, 2002, hlm. 50–80).

Signifikansi: Memahami tradisi intelektual Islam sebagai suatu ekosistem makna yang hidup—bukan sekadar kumpulan ide atau daftar tokoh—memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi penulisan sejarah pendidikan Islam. *Pertama*, ia mendorong kita untuk melampaui analisis institusional dan struktural, dan untuk menyelami dimensi-dimensi internal dari pengalaman keilmuan: etos, nilai-nilai, dan komitmen-komitmen yang memotivasi para aktor sejarah. *Kedua*, ia memungkinkan kita untuk memahami praktik-praktik yang sering kali diremehkan oleh standar-standar modern—seperti hafalan, *isnād*, atau *ijāzah*—dalam kerangka maknanya sendiri, alih-alih menghakiminya sebagai "terbelakang" atau "tidak relevan." *Ketiga*, ia menyediakan kerangka untuk mengapresiasi kekhasan dan integritas dari tradisi pendidikan Islam, sambil tetap membuka ruang untuk analisis kritis terhadap dinamika-dinamika kekuasaan, ketidaksetaraan, dan kontestasi yang juga merupakan bagian dari tradisi tersebut. *Keempat*, dan yang paling penting, ia mengingatkan kita bahwa pendidikan Islam bukan hanya tentang transfer informasi, tetapi tentang pembentukan jiwa—sebuah visi yang mungkin memiliki relevansi yang mendalam bagi upaya-upaya kontemporer untuk memikirkan kembali tujuan dan makna pendidikan di tengah krisis-krisis peradaban modern.

C. Budaya Literasi

Jika tradisi intelektual Islam adalah jantung yang memompa darah ke seluruh tubuh peradaban keilmuan, maka budaya literasi adalah urat nadi yang mengalirkan pengetahuan melintasi ruang dan waktu. Membahas pendidikan Islam tanpa menyelami budaya literasinya adalah ibarat mempelajari sistem peredaran darah tanpa memahami fungsi darah itu sendiri. Dalam perspektif pendekatan budaya, literasi tidak boleh direduksi menjadi sekadar kemampuan teknis membaca dan menulis. Ia adalah sebuah fenomena kultural yang kompleks—seperangkat praktik, nilai, institusi, dan hubungan sosial yang terbentuk di sekitar produksi, sirkulasi, dan konsumsi teks. Budaya literasi dalam Islam memiliki karakteristiknya sendiri yang sangat khas, yang membedakannya dari budaya literasi dalam peradaban-peradaban lain, dan yang secara fundamental membentuk cara pengetahuan diproduksi, divalidasi, ditransmisikan, dan dihayati (Messick, 1993, hlm. 15–30; Hirschler, 2012, hlm. 1–20; Atiyeh, 1995, hlm. 1–15).

- **Hakikat Budaya Literasi Islam: Antara Kelisanan dan Keberaksaraan**

  Untuk memahami budaya literasi Islam secara mendalam, kita harus melepaskan diri dari dikotomi sederhana antara "lisan" dan "tulis" yang sering kali mendominasi diskursus modern. Dalam banyak narasi tentang sejarah pendidikan, literasi sering kali digambarkan sebagai sebuah kemajuan linear: dari masyarakat lisan yang "primitif" menuju masyarakat tulisan yang "maju." Budaya literasi Islam menentang narasi linear semacam ini. Dalam tradisi Islam, kelisanan dan keberaksaraan tidak saling menegasikan; mereka hidup berdampingan dalam suatu simbiosis yang kompleks dan saling memperkaya (Graham, 1987, hlm. 1–15; Messick, 1993, hlm. 15–25).

  Al-Qur'an, sebagai fondasi peradaban Islam, adalah contoh sempurna dari simbiosis ini. Secara etimologis, *al-Qur'ān* berarti "bacaan," dan ia pertama kali diturunkan secara lisan melalui malaikat Jibril kepada Nabi Muhammad SAW. Tradisi menghafal Al-Qur'an (*taḥfīẓ*)—sebuah praktik lisan par excellence—terus hidup dan dihargai hingga hari ini. Namun, pada saat yang sama, Al-Qur'an juga adalah "Kitab" (*al-Kitāb*)—teks tertulis yang sejak awal telah diperintahkan untuk dicatat. Kodifikasi Al-Qur'an pada masa Khulafā' al-Rāsyidīn, yang berpuncak pada standardisasi Mushaf Utsmani, menunjukkan komitmen yang sangat awal terhadap fiksasi teks secara tertulis. Dengan demikian, dalam jantung peradaban Islam sendiri, terdapat suatu dinamika di mana firman Tuhan dihafal dalam dada dan dicatat dalam lembaran, di mana otoritas teks tertulis dan otoritas transmisi lisan saling mengukuhkan (Graham, 1987, hlm. 79–100; Burton, 1977).

  Implikasi dari simbiosis ini bagi budaya literasi dan pendidikan sangat mendalam. Di satu sisi, tradisi tulisan menciptakan suatu budaya di mana teks—kitab, manuskrip, dokumen—memiliki otoritas yang sangat besar. Perpustakaan-perpustakaan raksasa didirikan, puluhan ribu manuskrip disalin, dan tradisi komentar (*sharḥ*) dan glosa (*ḥāshiyah*) menciptakan lapisan-lapisan makna di sekitar teks-teks fondasional. Namun, di sisi lain, tradisi lisan tidak pernah kehilangan signifikansinya. Sebuah kitab tidak dapat begitu saja dibaca secara otodidak; ia harus "didiktekan" atau "dibacakan" oleh seorang guru yang memiliki otoritas, yang sanadnya bersambung hingga ke pengarangnya. Prinsip "jangan mengambil ilmu dari buku" (*lā ta'khudh al-'ilma min al-ṣuḥuf*) mencerminkan keyakinan bahwa teks tertulis, tanpa kehadiran guru yang menghidupkannya, adalah mati—atau lebih buruk lagi, dapat menyesatkan. Praktik *talaqqī* (penerimaan langsung dari guru) dan *musyāfahah* (pembacaan di hadapan guru) adalah ritual-ritual yang menegaskan bahwa otoritas keilmuan tidak terletak pada teks itu sendiri, melainkan pada rantai transmisi personal yang menghubungkan seorang murid dengan sumber-sumber otoritatif (Makdisi, 1981, hlm. 140–160; Berkey, 1992, hlm. 20–40; Robinson, 2003, hlm. 55–85).

- **Infrastruktur Budaya Literasi**

  Budaya literasi Islam tidak dapat dipahami tanpa memperhatikan infrastruktur material yang memungkinkannya. Infrastruktur ini mencakup teknologi penulisan, institusi-institusi yang mendukung produksi dan sirkulasi teks, serta praktik-praktik sosial yang terbentuk di sekitarnya.

  Pertama, teknologi penulisan dan materialitas teks. Transisi dari penggunaan papirus dan perkamen ke kertas—sebuah teknologi yang diadopsi oleh dunia Islam dari Cina pada abad ke-8 M—adalah salah satu perkembangan paling revolusioner dalam sejarah intelektual Islam. Kertas, yang lebih murah dan lebih mudah diproduksi daripada perkamen, memungkinkan produksi buku dalam skala yang belum pernah terjadi sebelumnya. Pabrik-pabrik kertas didirikan di Baghdad, Damaskus, Kairo, dan kemudian menyebar ke Afrika Utara dan Andalusia. Ketersediaan kertas yang melimpah mendorong berkembangnya budaya tulis-menulis yang sangat kaya: surat-menyurat, pencatatan administrasi, penulisan buku harian, dan tentu saja, penyalinan manuskrip secara massal. Alat-alat tulis—pena (*qalam*), tinta (*ḥibr* atau *midād*), dan tempat tinta (*dawāh*)—bukan sekadar alat teknis; mereka adalah objek-objek kultural yang sering kali disebutkan dalam puisi, dijadikan metafora, dan dihargai sebagai simbol dari profesi keilmuan. Dari perspektif budaya, materialitas teks—jenis kertas, gaya kaligrafi, iluminasi, penjilidan—adalah pembawa makna yang penting. Sebuah mushaf Al-Qur'an yang ditulis dengan kaligrafi *muḥaqqaq* yang indah di atas kertas berkualitas tinggi bukan hanya menyampaikan teks suci; ia juga menyampaikan pesan tentang keagungan, kesucian, dan keindahan firman Tuhan (Bloom, 2001, hlm. 1–15; Déroche, 2005, hlm. 1–20; Hirschler, 2012, hlm. 10–20).

  Kedua, perpustakaan dan koleksi manuskrip. Perpustakaan adalah institusi sentral dalam budaya literasi Islam. Perpustakaan-perpustakaan besar seperti Bayt al-Ḥikmah di Baghdad (abad ke-9), Dār al-'Ilm di Kairo (abad ke-11), atau perpustakaan al-Ḥakam II di Cordoba (abad ke-10) memiliki koleksi yang mencapai ratusan ribu jilid—sebuah jumlah yang luar biasa untuk era pra-modern. Perpustakaan-perpustakaan ini bukan hanya tempat penyimpanan buku; mereka adalah pusat-pusat kehidupan intelektual di mana para sarjana membaca, meneliti, menerjemahkan, dan menulis. Mereka sering kali dilengkapi dengan ruang baca, ruang diskusi, dan bahkan akomodasi bagi para sarjana yang datang dari jauh. Katalog-katalog perpustakaan—seperti *Fihrist* karya Ibn al-Nadīm (w. 995 M)—adalah pencapaian bibliografis yang mengesankan, yang tidak hanya mendaftar koleksi tetapi juga memberikan informasi tentang penulis, subjek, dan sejarah teks. Dari perspektif budaya, perpustakaan adalah simbol dari akumulasi pengetahuan, kekuasaan, dan prestise. Seorang penguasa atau patron yang mendirikan perpustakaan besar sedang membuat pernyataan simbolik tentang komitmennya terhadap ilmu,

sekaligus tentang klaimnya atas warisan intelektual peradaban (Hirschler, 2016, hlm. 1–20; Atiyeh, 1995, hlm. 1–15; Gutas, 1998, hlm. 50–70).

Ketiga, tradisi penyalinan, koreksi, dan transmisi manuskrip. Sebelum ditemukannya mesin cetak, setiap salinan sebuah kitab harus dibuat dengan tangan. Tradisi penyalinan manuskrip (*naskh* atau *istinsākh*) adalah praktik yang sangat penting dalam budaya literasi Islam. Para penyalin profesional (*nāsikh* atau *warrāq*) bekerja di pasar-pasar buku, menyalin teks-teks untuk dijual. Proses penyalinan bukanlah aktivitas mekanis; ia melibatkan perhatian yang cermat terhadap detail, dan salinan yang dihasilkan sering kali diperiksa dan dikoreksi oleh para sarjana untuk memastikan akurasinya. Pemilik manuskrip sering kali menambahkan catatan-catatan pribadi (*marginalia*)—komentar, koreksi, tanggal pembacaan, atau bahkan doa-doa—yang mengubah setiap manuskrip menjadi objek yang unik, sebuah "arsip" dari sejarah pembacaannya. Praktik *samā'* (mendengarkan pembacaan teks) dan *qirā'ah* (membaca teks di hadapan guru) adalah momen-momen di mana teks tertulis "dihidupkan" melalui suara, dan di mana transmisi lisan dan tulisan bertemu. Catatan-catatan *samā'* yang sering kali ditulis di halaman depan atau belakang manuskrip adalah bukti dari proses transmisi ini (Messick, 1993, hlm. 30–50; Gacek, 2009, hlm. 1–20; Hirschler, 2012, hlm. 20–40).

Keempat, pasar buku dan ekonomi pengetahuan. Budaya literasi Islam didukung oleh suatu "ekonomi pengetahuan" yang dinamis. Pasar-pasar buku (*sūq al-warrāqīn*) adalah pemandangan yang umum di kota-kota besar Islam. Di sana, para penyalin, penjual buku, dan pembeli—baik sarjana, pelajar, maupun kolektor—berkumpul. Sebelum sebuah buku dijual, isinya sering kali didiktekan atau dibacakan di hadapan penulisnya atau seorang otoritas yang kompeten untuk memverifikasi akurasinya—sebuah mekanisme "kontrol kualitas" yang unik. Harga buku bervariasi tergantung pada kualitas kertas, keindahan kaligrafi, dan reputasi penyalinnya. Perdagangan buku melintasi batas-batas politik, menghubungkan pusat-pusat produksi intelektual dari Cordoba hingga Samarkand. Dari perspektif budaya, pasar buku adalah ruang sosial yang penting: di sana, para sarjana bertemu, berdiskusi, dan membangun jaringan; di sana, seorang pencari ilmu dapat menemukan teks-teks langka yang dibutuhkannya; dan di sana, pengetahuan dikomodifikasi, tetapi pada saat yang sama, etos keilmuan yang menekankan bahwa "ilmu tidak boleh dijual" menciptakan tegangan yang menarik antara logika pasar dan logika sakral (Pedersen, 1984; Toorawa, 2005, hlm. 1–25; Atiyeh, 1995).

- **Budaya Literasi dan Pembentukan Identitas Keilmuan**

  Budaya literasi Islam bukan hanya tentang transmisi teks; ia juga tentang pembentukan identitas keilmuan. Menguasai literasi—mampu membaca, menulis, dan mengakses dunia teks—adalah tanda dari keanggotaan dalam komunitas keilmuan. Sebaliknya, buta huruf (*ummiyyah*) sering

kali dijadikan penanda marginalitas, meskipun harus dicatat bahwa dalam tradisi Islam, konsep *ummī*—yang disandang oleh Nabi Muhammad SAW sendiri—memiliki konotasi yang jauh lebih kompleks dan tidak selalu negatif. Praktik-praktik literasi—menulis catatan di marginalia, memberikan *ijāzah*, menulis surat kepada sesama sarjana—adalah tindakan-tindakan performatif yang melaluinya seorang *'ālim* menampilkan dan menegaskan identitas keilmuannya. Kaligrafi, khususnya, adalah seni yang sangat dihargai: tulisan tangan yang indah bukan hanya keterampilan teknis, tetapi juga cerminan dari kehalusan jiwa dan kedalaman adab seseorang. Sebaliknya, tulisan tangan yang buruk dapat menjadi sumber rasa malu dan bahan ejekan. Dengan demikian, budaya literasi terjalin erat dengan konstruksi diri dan presentasi sosial dari para aktor keilmuan (Messick, 1993, hlm. 50–75; Déroche, 2005; Robinson, 2003).

- **Budaya Literasi, Kekuasaan, dan Otoritas**

  Pendekatan budaya yang kritis juga harus memperhatikan hubungan antara literasi dan kekuasaan. Literasi bukanlah sumber daya yang terdistribusi secara merata. Kemampuan membaca dan menulis—terutama dalam bahasa Arab klasik (*fuṣḥā*), yang merupakan bahasa ilmu dan administrasi—adalah keterampilan yang memberikan akses ke kekuasaan, prestise, dan mobilitas sosial. Para ulama, sebagai pemegang utama literasi dalam masyarakat Islam pra-modern, menempati posisi yang sangat istimewa sebagai penafsir teks-teks suci dan sebagai penjaga gerbang pengetahuan. Namun, penting untuk dicatat bahwa monopoli ini tidak pernah absolut. Ada bentuk-bentuk literasi lain—literasi vernakular, literasi komersial, literasi perempuan di ruang-ruang domestik—yang mungkin tidak setinggi atau seformal literasi para ulama, tetapi tetap signifikan dalam konteksnya sendiri. Historiografer yang peka terhadap dimensi kekuasaan akan berusaha untuk mengungkap "rezim literasi" (*literacy regime*)—sistem aturan, institusi, dan praktik yang menentukan siapa yang memiliki akses ke literasi, jenis literasi apa yang dihargai, dan bagaimana literasi digunakan untuk mempertahankan atau menantang tatanan sosial (Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Street, 1984, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 100–150).

Signifikansi: Menjadikan budaya literasi sebagai fokus dalam pendekatan budaya memiliki signifikansi yang sangat besar bagi historiografi pendidikan Islam. *Pertama*, ia menyelamatkan kita dari bahaya "presentisme"—kecenderungan untuk membaca praktik-praktik literasi masa lalu melalui lensa pengalaman modern kita sendiri, dan untuk menganggap bahwa literasi selalu dan di mana-mana adalah hal yang sama. Dengan menyelami budaya literasi Islam, kita belajar bahwa ada cara-cara lain dalam berhubungan dengan teks, dengan pengetahuan, dan dengan otoritas—cara-cara yang sangat berbeda dari budaya literasi modern yang individualistis dan berorientasi cetak.

Kedua, ia memungkinkan kita untuk melihat praktik-praktik pendidikan—hafalan, *talaqqī*, penyalinan manuskrip, pemberian *ijāzah*—bukan sebagai teknik-teknik yang terisolasi, melainkan sebagai bagian dari suatu ekologi literasi yang lebih luas, yang di dalamnya setiap praktik memiliki tempat, fungsi, dan maknanya sendiri. Apa yang tampak dari luar sebagai "penyalinan mekanis" mungkin sebenarnya adalah proses internalisasi teks yang mendalam; apa yang tampak sebagai "otoritarianisme" guru mungkin sebenarnya adalah mekanisme untuk menjaga integritas transmisi.

Ketiga, ia membuka kemungkinan untuk studi-studi baru tentang dimensi-dimensi budaya literasi Islam yang selama ini terabaikan: literasi perempuan, literasi di kalangan non-elite, hubungan antara literasi dan identitas, dan sebagainya. Dengan demikian, pendekatan budaya terhadap literasi tidak hanya memperdalam, tetapi juga memperluas pemahaman kita tentang sejarah pendidikan Islam—menjadikannya lebih kaya, lebih kompleks, dan lebih manusiawi.

PENDEKATAN INTELEKTUAL

PENDEKATAN intelektual mengarahkan perhatiannya pada dimensi yang paling abstrak namun paling fundamental dari realitas pendidikan: ide-ide, konsep-konsep, gagasan-gagasan, dan sistem-sistem pemikiran yang membentuk—dan dibentuk oleh—praktik-praktik pendidikan. Jika pendekatan sosial bertanya "bagaimana pendidikan terkait dengan struktur kekuasaan?" dan pendekatan budaya bertanya "apa makna dari praktik-praktik pendidikan?", maka pendekatan intelektual bertanya "bagaimana ide-ide tentang pendidikan lahir, berkembang, bertransformasi, dan saling memengaruhi sepanjang sejarah?" Pendekatan ini mencakup tiga sub-kajian utama yang saling melengkapi: genealogi pemikiran, yang melacak—dalam pengertian Foucaultian—bagaimana ide-ide yang kita anggap mapan sebenarnya adalah hasil dari proses-proses historis yang kontingen, penuh dengan diskontinuitas dan pergulatan kekuasaan; sejarah gagasan, yang menelusuri perjalanan konsep-konsep kunci seperti tarbiyah, ta'līm, ta'dīb, atau adab melintasi ruang, waktu, dan tradisi intelektual; dan sejarah ilmu pengetahuan Islam, yang mengkaji bagaimana pengetahuan—dari ilmu-ilmu keagamaan hingga ilmu-ilmu rasional dan alam—diproduksi, diklasifikasikan, dilembagakan, dan diwariskan dalam peradaban Islam. Kekuatan pendekatan intelektual terletak pada kemampuannya untuk membuka "peta kognitif" dari tradisi pendidikan Islam—menunjukkan bagaimana konsep-konsep fundamental dipahami, diperdebatkan, dan ditransformasikan dari generasi ke generasi; keterbatasannya adalah bahwa ia, jika tidak diimbangi dengan pendekatan sosial dan budaya, dapat melayang di udara abstraksi tanpa menyentuh realitas konkret bagaimana ide-ide itu benar-benar dihayati dalam praktik. Namun, justru dalam dialog dengan pendekatan-

pendekatan lain inilah pendekatan intelektual memberikan kontribusinya yang paling berharga: menyediakan kerangka konseptual untuk memahami mengapa dan bagaimana pendidikan Islam diorganisasikan, dipraktikkan, dan diperdebatkan dengan cara-cara tertentu.

A. Genealogi Pemikiran

Pendekatan intelektual dalam penulisan sejarah pendidikan Islam mengarahkan perhatiannya pada dimensi yang paling abstrak namun paling fundamental dari realitas pendidikan: ide-ide, konsep-konsep, gagasan-gagasan, dan sistem-sistem pemikiran yang membentuk—dan dibentuk oleh—praktik-praktik pendidikan. Di antara berbagai strategi dalam pendekatan intelektual, genealogi pemikiran menempati posisi yang unik dan sangat kuat. Istilah "genealogi" di sini tidak boleh dipahami dalam pengertian konvensional sebagai sekadar "sejarah asal-usul" (*origins*) yang melacak kembali suatu ide ke sumbernya yang paling awal. Sebaliknya, genealogi pemikiran—dalam pengertian yang diilhami oleh Friedrich Nietzsche dan dikembangkan secara monumental oleh Michel Foucault—adalah suatu cara investigasi historis yang secara radikal berbeda dari sejarah ide tradisional.

Genealogi pemikiran tidak mencari asal-usul yang murni, esensi yang tidak berubah, atau perkembangan linear yang mulus dari suatu gagasan. Sebaliknya, ia justru berusaha untuk menunjukkan bahwa apa yang kita anggap sebagai "esensi" atau "kebenaran" atau "kemajuan" dalam sejarah pemikiran adalah hasil dari proses-proses historis yang kontingen, penuh dengan diskontinuitas, konflik, dan kebetulan. Genealogi, dalam kata-kata Foucault, adalah "sejarah masa kini" (*history of the present*): ia memulai dari suatu fenomena atau konsep yang ada saat ini—yang sering kali dianggap alamiah atau tak terelakkan—dan melacak ke belakang pembentukannya, bukan untuk menemukan asal-usulnya yang suci, tetapi untuk mengungkap "kecelakaan-kecelakaan, kekeliruan-kekeliruan kecil, penyimpangan-penyimpangan" yang telah melahirkan apa yang sekarang kita terima begitu saja. Dengan menunjukkan bahwa hal-hal "bisa saja berbeda," genealogi membebaskan kita dari cengkeraman pemikiran yang mengklaim sebagai keniscayaan, dan membuka ruang untuk transformasi (Foucault, 1977, hlm. 139–148; Nietzsche, 1887/1998; Saar, 2008).

Hakikat dan Metode: Untuk memahami bagaimana genealogi pemikiran dapat diterapkan dalam studi sejarah pendidikan Islam, kita perlu menguraikan beberapa karakteristik esensialnya yang membedakannya dari pendekatan-pendekatan intelektual lainnya.

Pertama, anti-esensialisme dan penolakan terhadap asal-usul yang metafisik. Sejarah ide tradisional sering kali beroperasi dengan asumsi bahwa setiap gagasan memiliki "esensi" atau "makna sejati" yang dapat ditemukan dengan kembali ke momen kelahirannya. Genealogi menolak asumsi ini. Ia tidak mencari "makna asli" dari konsep *tarbiyah* atau *ta'dīb* atau *ijtihād*. Sebaliknya,

ia menunjukkan bahwa konsep-konsep ini tidak memiliki esensi yang stabil; maknanya selalu diproduksi dan direproduksi dalam konteks-konteks historis yang spesifik, melalui relasi-relasi kekuasaan yang konkret. Apa yang disebut sebagai "makna asli" sering kali hanyalah konstruksi retrospektif yang digunakan untuk melegitimasi interpretasi tertentu dan mendelegitimasi yang lain.

Kedua, fokus pada diskontinuitas, ruptur, dan kontingensi. Sejarah ide tradisional cenderung menulis narasi yang mulus dan linear, di mana ide-ide berkembang secara logis dari satu pemikir ke pemikir berikutnya. Genealogi, sebaliknya, justru tertarik pada diskontinuitas—pada momen-momen ketika suatu tradisi pemikiran terputus, berbelok secara radikal, atau mengalami transformasi yang tidak terduga. Ia tertarik pada "ruptur"—patahan-patahan dalam sejarah di mana satu cara berpikir digantikan oleh cara berpikir yang lain, bukan karena alasan-alasan logis atau epistemologis semata, tetapi karena pergeseran dalam konfigurasi kekuasaan, perubahan dalam kondisi material, atau kemunculan aktor-aktor baru dengan kepentingan-kepentingan baru. Bagi genealogi, sejarah pemikiran bukanlah epik akumulasi kebijaksanaan, melainkan drama pergulatan, dominasi, dan resistensi.

Ketiga, analisis terhadap keterkaitan antara pengetahuan dan kekuasaan (*power/knowledge*). Ini adalah sumbangan paling khas dari Foucault. Genealogi tidak melihat pengetahuan dan kekuasaan sebagai dua entitas yang terpisah dan saling bertentangan—di mana kekuasaan mendistorsi pengetahuan, dan pengetahuan membebaskan dari kekuasaan. Sebaliknya, genealogi menunjukkan bahwa pengetahuan dan kekuasaan saling memproduksi satu sama lain. Tidak ada relasi kekuasaan tanpa pembentukan suatu bidang pengetahuan yang mendukungnya; dan tidak ada pengetahuan yang tidak sekaligus mengandaikan dan membentuk relasi-relasi kekuasaan. Dalam konteks pendidikan Islam, ini berarti bahwa pembentukan suatu disiplin ilmu (seperti fiqh atau teologi) sebagai "ilmu yang paling mulia" tidak dapat dipisahkan dari relasi-relasi kekuasaan yang membentuk hierarki keilmuan, mengatur akses ke otoritas, dan menentukan suara siapa yang didengar dan siapa yang dibungkam (Foucault, 1980, hlm. 109–133).

Keempat, sejarah masa kini (*history of the present*). Genealogi bukanlah antikuarianisme—ketertarikan pada masa lalu demi masa lalu itu sendiri. Ia selalu dimotivasi oleh kepedulian terhadap masa kini. Genealogi memulai dari suatu problem kontemporer—misalnya, "mengapa kita meyakini bahwa pendidikan Islam saat ini sedang dalam krisis?" atau "mengapa konsep *ta'dīb* dianggap sebagai inti dari pendidikan Islam oleh sebagian pemikir?"—dan melacak ke belakang pembentukan problem tersebut. Tujuannya bukan untuk menemukan solusi, tetapi untuk mendiagnosis bagaimana problem itu terbentuk, kepentingan-kepentingan apa yang bekerja di dalamnya, dan asumsi-asumsi apa yang membuatnya tampak sebagai "problem" yang alamiah dan tak

terelakkan. Dengan mendiagnosis masa kini secara genealogis, kita membuka kemungkinan untuk tidak lagi terjebak dalam cara berpikir yang dominan, dan untuk membayangkan alternatif-alternatif (Foucault, 1977, hlm. 30–31).

Contoh Penerapan: Salah satu contoh paling kuat dari penerapan genealogi pemikiran dalam studi pendidikan Islam adalah analisis terhadap narasi "kemunduran" (*decline*). Narasi ini—bahwa pendidikan Islam mencapai puncak kejayaannya pada periode klasik dan kemudian mengalami kemunduran panjang yang dimulai sekitar abad ke-13—telah menjadi sedemikian dominan sehingga sering kali diterima sebagai fakta sejarah yang tak terbantahkan.

Sebuah pendekatan genealogis tidak akan bertanya: "Apakah narasi kemunduran ini benar atau salah?"—pertanyaan yang mengasumsikan bahwa ada realitas objektif "kemunduran" yang menunggu untuk diverifikasi. Sebaliknya, genealogi akan bertanya: "Bagaimana narasi kemunduran ini lahir? Dalam kondisi historis apa ia muncul? Kepentingan-kepentingan apa yang dilayaninya? Bagaimana ia menyebar dan menjadi dominan?" Dengan melacak genealogi narasi ini, kita akan menemukan bahwa ia bukanlah deskripsi netral dari realitas sejarah, melainkan konstruksi yang sangat spesifik yang lahir dari konteks orientalisme Eropa abad ke-19. Para orientalis seperti Ernest Renan dan Ignaz Goldziher, yang menulis dalam konteks imperialisme Eropa, mengkonstruksi narasi kemunduran untuk menegaskan superioritas Barat dan melegitimasi "misi peradaban" kolonial. Narasi ini kemudian diinternalisasi oleh kaum modernis Muslim seperti Muhammad Abduh, yang menggunakannya untuk melegitimasi agenda reformasi mereka sendiri—dengan mendiagnosis "penyakit" umat sebagai kemunduran internal, mereka dapat meresepkan "obat" berupa adopsi model-model modern. Dengan demikian, genealogi mengungkapkan bahwa narasi yang tampak sebagai "fakta sejarah" sebenarnya adalah senjata dalam pertempuran ideologis (Said, 1978; Goldziher, 1981; Hourani, 1983).

Signifikansi: Signifikansi genealogi pemikiran bagi studi pendidikan Islam sangatlah mendalam. *Pertama*, ia membekali kita dengan alat yang sangat kuat untuk mengkritisi "rezim kebenaran" (*regimes of truth*) yang mendominasi diskursus kita. Banyak asumsi yang kita pegang tentang pendidikan Islam—tentang "zaman keemasan," tentang "metode tradisional," tentang "tujuan pendidikan Islam"—telah menjadi sedemikian mapan sehingga kita jarang mempertanyakannya. Genealogi menunjukkan bahwa asumsi-asumsi ini memiliki sejarah, bahwa mereka lahir dari kondisi-kondisi tertentu, dan bahwa mereka selalu melayani kepentingan-kepentingan tertentu. Dengan mengungkapkan kontingensi dari apa yang tampak niscaya, genealogi membebaskan kita untuk berpikir secara berbeda.

Kedua, genealogi memungkinkan kita untuk memahami bahwa konsep-konsep kunci dalam pendidikan Islam—seperti *tarbiyah*, *ta'līm*, *ta'dīb*, *adab*, *ijtihād*, *taqlīd*—bukanlah entitas yang stabil dengan makna yang tetap. Mereka

adalah medan pertempuran (*battlefields*) di mana berbagai kelompok dengan kepentingan yang berbeda bersaing untuk mendefinisikan maknanya. Melacak genealogi dari konsep-konsep ini berarti memetakan sejarah pertempuran tersebut—siapa yang menang, siapa yang kalah, dan bagaimana kemenangan dan kekalahan itu membentuk lanskap intelektual yang kita warisi.

Ketiga, dan yang paling penting, genealogi bukanlah praktik yang hanya destruktif atau nihilistik. Dengan menunjukkan bahwa hal-hal "bisa saja berbeda," genealogi justru membuka ruang untuk kemungkinan-kemungkinan baru. Jika narasi "kemunduran" bukanlah kebenaran yang tak terelakkan, maka kita tidak lagi terpaksa menerima premis-premisnya dan solusi-solusi yang ditawarkannya. Kita dapat membayangkan cara-cara lain untuk memahami sejarah pendidikan Islam, dan—yang lebih penting—cara-cara lain untuk membangun masa depannya. Inilah janji emansipatoris dari genealogi: ia membebaskan kita dari cengkeraman masa lalu dengan menunjukkan bahwa masa lalu itu sendiri jauh lebih kompleks, lebih kontingen, dan lebih terbuka daripada yang digambarkan oleh narasi-narasi dominan.

B. Sejarah Gagasan

Jika genealogi pemikiran—sebagaimana telah diuraikan—berfokus pada diskontinuitas, ruptur, dan relasi kekuasaan yang membentuk pemikiran, maka sejarah gagasan (*history of ideas*) menawarkan pendekatan yang berbeda namun saling melengkapi. Sejarah gagasan adalah studi tentang bagaimana ide-ide, konsep-konsep, dan sistem-sistem pemikiran lahir, berkembang, bertransformasi, dan memengaruhi satu sama lain sepanjang waktu. Ia adalah salah satu cabang paling mapan dalam pendekatan intelektual, dengan akar-akar yang dapat ditelusuri kembali ke tradisi filsafat dan historiografi klasik, namun mencapai bentuk modernnya pada abad ke-20 melalui karya-karya para pemikir seperti Arthur O. Lovejoy, Isaiah Berlin, dan Quentin Skinner. Dalam konteks studi pendidikan Islam, sejarah gagasan menyediakan kerangka untuk melacak bagaimana konsep-konsep fundamental—seperti *'ilm*, *tarbiyah*, *ta'līm*, *ta'dīb*, *adab*, *ḥikmah*, *ijtihād*—dibentuk, diperdebatkan, dan ditransformasikan oleh para pemikir Muslim sepanjang sejarah (Lovejoy, 1936, hlm. 3–15; Skinner, 1969, hlm. 3–53; Whatmore, 2016, hlm. 1–15).

- **Hakikat Sejarah Gagasan**

  Memahami secara mendalam apa yang dimaksud dengan sejarah gagasan, kita perlu membedakannya dari pendekatan-pendekatan lain yang telah dibahas. Jika pendekatan kronologis berfokus pada urutan peristiwa, pendekatan tematik pada topik spesifik, dan pendekatan sosial pada struktur dan relasi sosial, maka sejarah gagasan berfokus pada unit-unit ideasional—konsep, doktrin, teori, atau sistem pemikiran—dan melacak perjalanan mereka melintasi waktu, ruang, dan tradisi intelektual. Sejarah

gagasan bertanya: "Dari mana ide ini berasal? Bagaimana ia berubah ketika berpindah dari satu pemikir ke pemikir lain, dari satu konteks ke konteks lain? Mengapa ide tertentu menjadi dominan pada suatu periode, sementara ide lain dimarjinalkan? Dan apa dampak dari ide-ide ini terhadap praktik-praktik pendidikan dan kehidupan intelektual?"

Arthur O. Lovejoy (1873–1962), yang sering dianggap sebagai "bapak" sejarah gagasan modern, memberikan fondasi metodologis yang sangat berpengaruh melalui konsepnya tentang "ide-ide unit" (*unit-ideas*). Menurut Lovejoy, ada ide-ide fundamental tertentu—seperti "rantai keberadaan" (*the great chain of being*), "primitivisme," atau "individualisme"—yang memiliki stabilitas relatif dan dapat dilacak kemunculan, transformasi, dan pengaruhnya melintasi berbagai disiplin, bahasa, dan periode. Tugas sejarawan gagasan adalah mengidentifikasi "ide-ide unit" ini, menelusuri jejaknya dalam teks-teks dari berbagai zaman, dan menunjukkan bagaimana ide-ide ini—sering kali secara tidak disadari oleh para pemikirnya sendiri—membentuk struktur dasar dari sistem-sistem pemikiran yang tampak berbeda. Pendekatan Lovejoy ini, meskipun kemudian menuai kritik karena cenderung mengabaikan konteks sosial dan historis yang membentuk ide-ide, telah memberikan kontribusi yang tak ternilai dalam membangun sejarah gagasan sebagai sebuah disiplin yang mandiri dengan metodologinya sendiri (Lovejoy, 1936, hlm. 3–20; Kelley, 2002, hlm. 1–15).

- **Karakteristik Utama Sejarah Gagasan**

Sejarah gagasan memiliki beberapa karakteristik yang membedakannya dari pendekatan-pendekatan intelektual lainnya.

Pertama, fokus pada internalitas ide. Berbeda dengan pendekatan sosial yang cenderung menjelaskan ide sebagai produk dari kondisi-kondisi material, sejarah gagasan memberikan perhatian yang besar pada logika internal dari ide-ide itu sendiri. Ia menganggap bahwa ide memiliki "kehidupannya sendiri"—bahwa begitu suatu ide lahir, ia dapat berkembang, bercabang, dan bertransformasi mengikuti dinamika internalnya, tidak selalu sebagai respons langsung terhadap perubahan-perubahan sosial atau ekonomi. Seorang sejarawan gagasan akan tertarik, misalnya, pada bagaimana suatu argumen teologis tertentu dalam Islam secara logis mengarah pada konsekuensi-konsekuensi filosofis atau pedagogis tertentu, terlepas dari apakah konsekuensi-konsekuensi itu "diinginkan" atau tidak oleh para pemikirnya.

Kedua, perhatian pada transmisi, resepsi, dan transformasi. Sejarah gagasan tidak hanya mempelajari ide-ide dalam konteks asli kelahirannya, tetapi juga melacak bagaimana ide-ide itu ditransmisikan—melalui teks, melalui guru, melalui perjalanan—dari satu konteks ke konteks lain, dan bagaimana mereka diterima, ditafsirkan, diadaptasi, atau ditolak oleh para

penerimanya. Ini sangat relevan untuk studi pendidikan Islam, di mana transmisi ide melintasi batas-batas bahasa (Arab, Persia, Turki, Urdu, Melayu), geografi (dari Andalusia hingga Asia Tenggara), dan tradisi intelektual (filsafat Yunani, teologi Kristen, hukum Islam). Melacak bagaimana *Magnum Opus* Aristoteles, misalnya, diterjemahkan, dikomentari, dan diintegrasikan ke dalam tradisi filsafat Islam, dan bagaimana konsep-konsep Aristotelian tentang pendidikan kemudian memengaruhi para pemikir Muslim, adalah contoh klasik dari sejarah gagasan (Gutas, 1998, hlm. 1–25; Fakhry, 2002).

Ketiga, sensitivitas terhadap perubahan semantik. Sejarah gagasan sangat peka terhadap fakta bahwa kata-kata—bahkan kata-kata yang tampaknya paling fundamental dan paling stabil—mengalami perubahan makna sepanjang waktu. Konsep *'ilm* dalam Islam abad ke-7 tidak persis sama dengan *'ilm* dalam Islam abad ke-14, apalagi dengan *'ilm* sebagaimana dipahami oleh para pemikir modern. Sejarah gagasan berusaha untuk memetakan pergeseran-pergeseran semantik ini secara cermat, dengan menunjukkan bagaimana perubahan dalam makna kata mencerminkan—dan pada gilirannya mendorong—perubahan yang lebih luas dalam lanskap intelektual. Pendekatan yang dikenal sebagai *Begriffsgeschichte* (sejarah konseptual), yang dikembangkan oleh Reinhart Koselleck, adalah varian dari sejarah gagasan yang secara khusus berfokus pada analisis perubahan semantik dari konsep-konsep kunci dalam sejarah (Koselleck, 2004, hlm. 75–92; Richter, 1995).

Keempat, minat pada hubungan antar-ide dan sistem pemikiran. Sejarah gagasan tidak hanya mempelajari ide-ide secara terisolasi; ia juga tertarik pada bagaimana ide-ide saling berhubungan dan membentuk sistem-sistem pemikiran yang lebih besar. Bagaimana suatu konsepsi tertentu tentang Tuhan (tauhid) memengaruhi konsepsi tentang ilmu, yang pada gilirannya memengaruhi konsepsi tentang pendidikan? Bagaimana suatu posisi teologis tertentu (misalnya, Mu'tazilah versus Asy'ariyah) memiliki implikasi-implikasi yang luas bagi teori pembelajaran, peran akal, dan kurikulum? Sejarah gagasan berusaha untuk memetakan "arsitektur" dari sistem-sistem pemikiran ini, menunjukkan bagaimana berbagai ide saling menopang, dan bagaimana perubahan pada satu bagian dari sistem dapat mengguncang keseluruhan bangunan (Makdisi, 1990; Nasr, 1996).

Contoh Penerapan: Untuk mengilustrasikan bagaimana sejarah gagasan bekerja dalam studi pendidikan Islam, ambillah contoh konsep *tarbiyah*. Bagi banyak Muslim kontemporer, *tarbiyah* adalah istilah yang paling umum digunakan untuk "pendidikan." Kata ini muncul dalam Al-Qur'an, digunakan dalam doa, dan menjadi nama dari kementerian-kementerian pendidikan di berbagai negara Muslim. Sekilas, *tarbiyah* tampak sebagai konsep yang stabil, dengan makna yang jelas: pendidikan, pengasuhan, pembinaan.

Namun, sebuah pendekatan sejarah gagasan akan mengungkapkan bahwa makna dan signifikansi *tarbiyah* jauh lebih kompleks dan kontingen daripada yang tampak. Dengan melacak sejarah penggunaan istilah ini, kita akan menemukan beberapa hal yang mengejutkan. *Pertama*, dalam Al-Qur'an sendiri, kata *tarbiyah* dan derivasinya hanya muncul dalam konteks yang sangat spesifik—terkait dengan pengasuhan anak oleh orang tua, bukan dengan transmisi ilmu dalam pengertian yang lebih luas. Istilah-istilah lain seperti *ta'līm*, *tazkiyah*, dan *ḥikmah* memiliki akar Qur'ani yang jauh lebih kuat dalam kaitannya dengan apa yang kita sebut "pendidikan." *Kedua*, dalam tradisi klasik Islam, *tarbiyah* bukanlah istilah yang dominan untuk pendidikan. Para ulama lebih sering menggunakan istilah *ta'līm*, *ta'dīb*, atau *tahdhīb*. *Ketiga*, kebangkitan *tarbiyah* sebagai istilah utama untuk pendidikan Islam terjadi pada abad ke-19 dan ke-20, ketika para pembaru Muslim menggunakannya untuk menerjemahkan konsep Eropa tentang *education* dan *Bildung*, mengisinya dengan muatan-muatan baru tentang pengembangan potensi, pertumbuhan, dan kemajuan. Dengan demikian, sejarah gagasan mengungkapkan bahwa dominasi *tarbiyah* dalam diskursus pendidikan Islam kontemporer bukanlah sesuatu yang alamiah atau niscaya; ia adalah produk dari sejarah yang spesifik, yang melibatkan pergeseran semantik yang signifikan dan adopsi selektif terhadap konsep-konsep modern (al-Attas, 1980, hlm. 1–30; Günther, 2005).

- **Sejarah Gagasan dan Kritik Kontekstualis**

  Penting untuk dicatat bahwa sejarah gagasan, dalam bentuk klasiknya yang dirintis oleh Lovejoy, telah menghadapi kritik yang signifikan—khususnya dari apa yang disebut sebagai "Mazhab Cambridge" yang dipelopori oleh Quentin Skinner dan J. G. A. Pocock. Kritik utama mereka adalah bahwa pendekatan Lovejoy cenderung "mengangkat" ide-ide dari konteks historisnya yang konkret dan memperlakukannya seolah-olah mereka adalah entitas abstrak yang mengambang bebas melintasi zaman. Skinner secara khusus menekankan bahwa untuk memahami makna suatu teks, kita tidak cukup hanya mengidentifikasi "ide-ide unit" yang dikandungnya; kita harus menempatkan teks itu kembali ke dalam konteks linguistik dan argumentatifnya yang spesifik. Apa yang dilakukan oleh seorang penulis ketika ia menulis teks tersebut? Dalam perdebatan apa ia berpartisipasi? Konvensi-konvensi linguistik apa yang membentuk apa yang dapat ia katakan? Bagi Skinner, ide-ide tidak memiliki "kehidupan sendiri" yang terpisah dari para pemikir yang menggunakannya dan konteks-konteks di mana mereka digunakan (Skinner, 1969, hlm. 3–53; Pocock, 2009).

  Kritik kontekstualis ini telah secara signifikan memperkaya dan mentransformasi sejarah gagasan. Sejarawan gagasan kontemporer tidak lagi hanya melacak "ide-ide unit" secara abstrak; mereka juga memperhatikan

dengan cermat konteks-konteks spesifik di mana ide-ide itu diproduksi, disirkulasikan, dan dikonsumsi. Mereka menggabungkan analisis internal terhadap logika ide dengan analisis eksternal terhadap kondisi-kondisi sosial, politik, dan institusional yang membentuknya. Dalam studi pendidikan Islam, ini berarti bahwa ketika kita menelusuri sejarah gagasan tentang *adab*, kita tidak hanya membaca definisi-definisi yang diberikan oleh para pemikir; kita juga bertanya: dalam situasi apa mereka menulis? Kepada audiens apa mereka berbicara? Lawan polemis apa yang mereka hadapi? Dan bagaimana konteks-konteks ini membentuk apa yang mereka katakan—dan apa yang mereka pilih untuk tidak katakan? (LaCapra, 1983, hlm. 23–30; Whatmore, 2016).

Signifikansi: Sejarah gagasan—dalam bentuknya yang telah diperkaya oleh kritik kontekstualis—memiliki signifikansi yang sangat besar bagi studi pendidikan Islam. *Pertama*, ia menyediakan kerangka untuk memahami keragaman dan kompleksitas warisan intelektual Islam. Dengan melacak bagaimana konsep-konsep kunci telah dibentuk, diperdebatkan, dan ditransformasikan, sejarah gagasan menunjukkan bahwa "pemikiran pendidikan Islam" bukanlah monolit yang tunggal, melainkan medan yang penuh dengan kontestasi, di mana berbagai suara dan perspektif telah bersaing sepanjang sejarah. *Kedua*, ia memungkinkan kita untuk mengidentifikasi dan mengkritisi anakronisme—kecenderungan untuk memproyeksikan makna-makna modern ke dalam konsep-konsep klasik. *Ketiga*, ia membuka kemungkinan untuk "menemukan kembali" (*retrieve*) sumber-sumber daya intelektual dari masa lalu yang telah dilupakan atau dimarjinalkan oleh narasi-narasi dominan, dan untuk mempertimbangkan relevansinya bagi diskursus kontemporer. *Keempat*, dengan menunjukkan bahwa konsep-konsep yang kita gunakan saat ini memiliki sejarah yang panjang dan sering kali problematik, sejarah gagasan mendorong kita untuk lebih rendah hati dan lebih kritis dalam penggunaan kita terhadap konsep-konsep tersebut, dan untuk lebih sadar akan muatan-muatan historis yang mereka bawa. Dalam pengertian ini, sejarah gagasan bukan hanya alat untuk memahami masa lalu; ia adalah sumber daya untuk memperkaya dan mempertajam diskursus pendidikan Islam di masa kini.

C. Sejarah Ilmu Pengetahuan Islam

Sejarah ilmu pengetahuan Islam merupakan cabang ketiga dari pendekatan intelektual yang memiliki relevansi sangat mendalam bagi studi pendidikan Islam. Jika genealogi pemikiran membongkar formasi diskursif dan relasi kekuasaan di balik ide-ide, dan sejarah gagasan melacak perjalanan konsep-konsep melintasi ruang dan waktu, maka sejarah ilmu pengetahuan Islam berfokus pada sesuatu yang lebih konkret namun tidak kalah kompleks: bagaimana pengetahuan—dalam pengertiannya yang paling luas, mencakup ilmu-ilmu keagamaan, ilmu-ilmu rasional, dan ilmu-ilmu alam—diproduksi, diklasifikasikan, dilembagakan,

diajarkan, dan dikembangkan dalam peradaban Islam. Sejarah ilmu pengetahuan Islam bukanlah sekadar katalog penemuan-penemuan besar atau daftar nama-nama ilmuwan Muslim beserta kontribusi mereka—meskipun elemen-elemen ini penting. Pada hakikatnya, ia adalah studi tentang bagaimana suatu peradaban memahami, mengorganisasikan, dan mewariskan pengetahuan—sebuah pertanyaan yang berada tepat di jantung setiap sistem pendidikan (Nasr, 1996, hlm. 1–20; Gutas, 1998, hlm. 1–25; Saliba, 2007, hlm. 1–20).

- **Ilmu Pengetahuan sebagai Konstruksi Sosial dan Intelektual**

  Untuk pamam secara mendalam tentang sejarah ilmu pengetahuan Islam sebagai sebuah pendekatan, kita harus terlebih dahulu melepaskan diri dari suatu asumsi modern yang sangat kuat: bahwa "ilmu pengetahuan" (*science*) adalah entitas universal yang sama di semua peradaban dan semua zaman, yang hanya berbeda dalam tingkat akumulasinya. Dalam asumsi ini, sejarah ilmu pengetahuan adalah kisah linear tentang penemuan-penemuan yang semakin mendekati kebenaran objektif—sebuah kisah di mana peradaban Islam memainkan perannya sebagai "jembatan" yang melestarikan warisan Yunani sebelum meneruskannya ke Eropa Renaisans.

  Sejarah ilmu pengetahuan Islam sebagai pendekatan intelektual menantang asumsi linear dan Eurosentris ini. Ia menunjukkan bahwa setiap peradaban memiliki kerangka epistemologisnya sendiri—seperangkat asumsi fundamental tentang apa yang dianggap sebagai pengetahuan yang sah, bagaimana pengetahuan itu harus diperoleh, bagaimana ia harus diklasifikasikan dan diorganisasikan, dan untuk tujuan apa ia harus digunakan. Kerangka epistemologis ini bukanlah sesuatu yang universal atau alamiah; ia adalah produk dari sejarah, budaya, dan—dalam kasus Islam—wahyu. Dalam peradaban Islam, ilmu pengetahuan tidak pernah menjadi "sekuler" dalam pengertian modern; ia selalu terintegrasi ke dalam suatu kosmologi yang lebih besar di mana tauhid (keesaan Tuhan) adalah prinsip pengorganisasian tertinggi. Semua ilmu—baik yang berkaitan dengan wahyu, dengan akal, maupun dengan alam—pada akhirnya berasal dari dan menunjuk kembali kepada Tuhan Yang Maha Mengetahui (*al-'Alīm*). Ini bukan berarti bahwa ilmu pengetahuan dalam Islam tidak empiris atau tidak rasional; sebaliknya, para ilmuwan Muslim mengembangkan tradisi observasi, eksperimentasi, dan penalaran matematis yang sangat canggih. Tetapi aktivitas-aktivitas ini selalu dipahami dalam kerangka yang lebih besar: mempelajari alam adalah mempelajari tanda-tanda (*āyāt*) Tuhan, dan dengan demikian adalah tindakan ibadah (Nasr, 1996, hlm. 1–50; Bakar, 1999, hlm. 1–30; Iqbal, 2009).

- **Klasifikasi Ilmu**

  Salah satu kontribusi paling penting dari sejarah ilmu pengetahuan Islam bagi pemahaman kita tentang pendidikan adalah analisisnya terhadap tradisi klasifikasi ilmu (*taṣnīf al-'ulūm*). Klasifikasi ilmu bukanlah sekadar latihan

taksonomi yang kering; ia adalah pernyataan yang sangat kuat tentang hierarki nilai, tentang hubungan antara berbagai jenis pengetahuan, dan tentang tujuan pendidikan itu sendiri. Dengan mempelajari bagaimana para pemikir Muslim—dari al-Kindī, al-Fārābī, Ikhwān al-Ṣafā, al-Ghazālī, Ibn Sīnā, hingga Ibn Khaldūn—mengklasifikasikan ilmu-ilmu, kita dapat merekonstruksi "peta kognitif" dari peradaban Islam.

Dalam tradisi klasifikasi ilmu Islam, kita menemukan beberapa skema yang berbeda namun saling terkait. Pembagian paling fundamental adalah antara ilmu-ilmu naqliyah (ilmu-ilmu yang ditransmisikan, seperti Al-Qur'an, Hadis, Fiqh, Tafsir) dan ilmu-ilmu 'aqliyah (ilmu-ilmu rasional, seperti Filsafat, Logika, Matematika, Astronomi, Kedokteran). Namun, pembagian ini bukanlah dikotomi yang kaku; ia lebih merupakan spektrum, dan para pemikir berbeda pendapat tentang di mana batas-batasnya ditarik dan bagaimana kedua kategori ini berhubungan. Al-Fārābī, misalnya, menawarkan skema yang sangat terintegrasi di mana filsafat dan agama dipandang sebagai dua jalan menuju kebenaran yang sama, berbeda dalam metode tetapi identik dalam tujuan. Al-Ghazālī, sebaliknya, menekankan hierarki di mana ilmu-ilmu syariah menempati posisi tertinggi, tetapi ia juga mengakui nilai dari ilmu-ilmu lainnya—termasuk logika dan matematika—sebagai alat yang diperlukan, meskipun dengan peringatan-peringatan teologis. Ibn Khaldūn, dengan pendekatan sosiologisnya yang khas, mengklasifikasikan ilmu-ilmu berdasarkan fungsi sosialnya dan menunjukkan bagaimana perkembangan berbagai disiplin terkait dengan dinamika peradaban.

Perdebatan-perdebatan tentang klasifikasi ilmu ini memiliki implikasi yang sangat langsung terhadap kurikulum dan institusi pendidikan. Skema klasifikasi yang dominan pada suatu periode dan tempat akan menentukan ilmu-ilmu mana yang diajarkan di madrasah, mana yang dipelajari secara informal, dan mana yang dimarjinalkan. Historiografer pendidikan Islam yang menggunakan pendekatan sejarah ilmu pengetahuan akan sangat peka terhadap perdebatan-perdebatan ini, dan akan melacak bagaimana pergeseran dalam klasifikasi ilmu mencerminkan—dan mendorong—pergeseran dalam lanskap pendidikan (Bakar, 1999, hlm. 50–120; Gutas, 1998, hlm. 75–95; El-Rouayheb, 2010, hlm. 1–15).

- **Transmisi dan Transformasi**

  Sejarah ilmu pengetahuan Islam tidak dapat dipahami tanpa memperhatikan dimensi transmisi dan transformasi—bagaimana pengetahuan dari peradaban-peradaban sebelumnya (terutama Yunani, Persia, dan India) diserap, diadaptasi, dan ditransformasikan oleh para sarjana Muslim. Gerakan penerjemahan besar-besaran yang berlangsung dari abad ke-8 hingga ke-10 M—yang berpusat di Baghdad dan didukung oleh para khalifah Abbasiyah—adalah salah satu episode paling luar biasa dalam sejarah intelektual

manusia. Dalam waktu yang relatif singkat, hampir seluruh korpus filsafat Yunani, kedokteran Galenik, astronomi Ptolemaik, dan matematika India diterjemahkan ke dalam bahasa Arab.

Namun, gerakan penerjemahan ini bukanlah sekadar transfer pasif. Para sarjana Muslim tidak hanya menerjemahkan; mereka mengkritisi, mengoreksi, mengembangkan, dan mentransformasi warisan yang mereka terima. Ibn al-Haytham (Alhazen) tidak hanya membaca optik Ptolemy; ia merevolusinya dengan pendekatan eksperimental yang ketat. Ibn Sīnā (Avicenna) tidak hanya mengulangi Galen; ia menulis *al-Qānūn fī al-Ṭibb* yang menjadi rujukan standar di Eropa selama berabad-abad. Al-Khwārizmī tidak hanya mengimpor matematika India; ia mengembangkan aljabar sebagai disiplin yang mandiri. Para astronom di observatorium Maragha pada abad ke-13—jauh setelah periode yang sering disebut sebagai "kemunduran"—mengembangkan model-model planet yang secara matematis ekivalen dengan model Copernicus dua abad kemudian. Sejarah ilmu pengetahuan Islam, dengan demikian, adalah kisah tentang kreativitas dan inovasi, bukan sekadar preservasi dan transmisi (Gutas, 1998, hlm. 1–25; Saliba, 2007, hlm. 50–100; Dallal, 2010, hlm. 1–50).

- **Institusionalisasi Ilmu Pengetahuan dan Pendidikan**

  Sejarah ilmu pengetahuan Islam juga memberikan perhatian yang besar pada pertanyaan tentang bagaimana ilmu pengetahuan dilembagakan dan diajarkan—sebuah pertanyaan yang sangat relevan bagi studi pendidikan. Di mana dan bagaimana ilmu-ilmu diproduksi dan ditransmisikan? Institusi-institusi apa yang mendukung aktivitas keilmuan? Dan bagaimana hubungan antara institusi-institusi ini dengan sistem pendidikan formal seperti madrasah?

  Jawabannya kompleks dan sering kali mengejutkan. Banyak dari produksi ilmu pengetahuan yang paling inovatif dalam peradaban Islam terjadi **di luar** institusi-institusi pendidikan formal. Observatorium-observatorium—seperti observatorium Maragha yang didirikan oleh Naṣīr al-Dīn al-Ṭūsī pada abad ke-13, atau observatorium Samarkand yang didirikan oleh Ulugh Beg pada abad ke-15—adalah pusat-pusat penelitian astronomi yang canggih, tetapi mereka tidak terintegrasi ke dalam kurikulum madrasah. Rumah sakit-rumah sakit (*bīmāristān*) adalah tempat di mana kedokteran dipraktikkan dan diajarkan secara klinis, tetapi sekali lagi, di luar sistem madrasah. Bayt al-Ḥikmah di Baghdad—sering kali diromantisasi sebagai "akademi ilmu pengetahuan"—lebih tepat dipahami sebagai perpustakaan, biro penerjemahan, dan pusat penelitian yang didukung oleh patronase istana, bukan sebagai universitas dalam pengertian modern. Sementara itu, madrasah—institusi pendidikan formal par excellence dalam Islam—cenderung berfokus pada ilmu-ilmu syariah, meskipun penelitian-penelitian terbaru menunjukkan bahwa ilmu-

ilmu rasional tidak sepenuhnya absen dari madrasah (Makdisi, 1981; Brentjes, 2008; El-Rouayheb, 2015).

Pemisahan parsial antara institusi-institusi produksi ilmu pengetahuan dan institusi-institusi pendidikan formal ini memiliki implikasi yang mendalam. Di satu sisi, ia memungkinkan fleksibilitas dan inovasi—para ilmuwan tidak terikat oleh kurikulum yang kaku dan dapat mengejar penelitian sesuai dengan minat mereka. Di sisi lain, ia juga dapat menyebabkan kerentanan—ketika patronase istana mengering atau ketika prioritas politik bergeser, institusi-institusi penelitian dapat dengan mudah menghilang. Historiografer pendidikan Islam yang menggunakan pendekatan sejarah ilmu pengetahuan akan sangat tertarik pada dinamika kompleks antara pendidikan formal dan penelitian ilmiah ini, dan akan berusaha untuk melacak bagaimana hubungan ini berubah sepanjang waktu dan bervariasi di berbagai wilayah (Saliba, 2007; Brentjes, 2008; Huff, 2003).

- **Pergeseran Paradigma dan "Kemunduran" Ilmu Pengetahuan**

  Sejarah ilmu pengetahuan Islam juga harus bergulat dengan salah satu pertanyaan yang paling kontroversial: mengapa, setelah periode pencapaian yang luar biasa, produksi ilmu pengetahuan dalam peradaban Islam tampak mengalami kemunduran relatif, terutama jika dibandingkan dengan kebangkitan sains modern di Eropa? Sebagaimana telah dikritisi dalam sub-bab tentang orientalisme, narasi "kemunduran" yang sederhana—yang menyalahkan al-Ghazālī, "tertutupnya pintu ijtihad," atau "dogmatisme agama"—telah terbukti tidak memadai dan sering kali didasarkan pada asumsi-asumsi ideologis yang problematik.

  Sejarah ilmu pengetahuan Islam kontemporer menawarkan penjelasan yang jauh lebih kompleks dan multifaktorial. Faktor-faktor seperti perubahan dalam struktur patronase, dislokasi ekonomi akibat pergeseran rute perdagangan, fragmentasi politik setelah invasi Mongol, kebangkitan institusi-institusi alternatif di Eropa, dan—secara krusial—perbedaan dalam kerangka epistemologis yang mendasari sains modern (yang menekankan matematisasi alam dan eksperimentasi sistematis dalam skala yang belum pernah terjadi sebelumnya) semuanya berperan. Yang penting, penelitian-penelitian terbaru juga menunjukkan bahwa "kemunduran" itu sendiri tidaklah setotal yang digambarkan. Di banyak wilayah dan periode—dari observatorium Maragha dan Samarkand hingga tradisi logika dan filsafat di Kekaisaran Ottoman abad ke-17—aktivitas keilmuan yang signifikan terus berlangsung. Pertanyaan yang lebih tepat mungkin bukan "mengapa sains Islam mundur?", melainkan "mengapa sains modern Eropa bangkit dengan cara yang sedemikian rupa sehingga mendominasi dunia?" (Saliba, 2007; El-Rouayheb, 2015; Dallal, 2010; Huff, 2003).

Signifikansi: Sejarah ilmu pengetahuan Islam memiliki signifikansi yang sangat mendalam dan praktis bagi studi pendidikan Islam kontemporer. *Pertama*, ia menyediakan fondasi yang kokoh bagi upaya-upaya "Islamisasi ilmu" atau "integrasi ilmu"—proyek-proyek yang bertujuan untuk mengatasi dikotomi antara ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu modern dalam sistem pendidikan Islam. Dengan memahami bagaimana para pemikir Muslim klasik mengintegrasikan berbagai jenis ilmu dalam suatu kerangka epistemologis yang koheren, para pembaru kontemporer dapat menemukan sumber daya intelektual yang kaya untuk proyek-proyek mereka—bukan untuk meniru masa lalu secara harfiah, tetapi untuk menginspirasi sintesis-sintesis baru yang sesuai dengan konteks modern.

Kedua, sejarah ilmu pengetahuan Islam membantu kita untuk memahami bahwa dikotomi antara "ilmu agama" dan "ilmu umum" yang menjadi ciri banyak sistem pendidikan Islam kontemporer bukanlah sesuatu yang alamiah atau niscaya; ia adalah produk dari sejarah yang spesifik, terutama dari intervensi kolonial dan modernisasi. Dengan memahami akar-akar historis dari dikotomi ini, kita dapat mulai membayangkan cara-cara untuk melampauinya.

Ketiga, dan yang paling fundamental, sejarah ilmu pengetahuan Islam mengingatkan kita bahwa pendidikan dan penelitian ilmiah adalah aktivitas yang saling terkait secara mendalam, tetapi juga memiliki dinamika yang berbeda. Untuk merevitalisasi tradisi keilmuan Islam di era kontemporer, tidak cukup hanya mereformasi kurikulum madrasah; diperlukan juga pembangunan institusi-institusi penelitian yang otonom, budaya riset yang kuat, dan kerangka epistemologis yang memungkinkan dialog yang produktif antara warisan intelektual Islam dan sains modern. Sejarah ilmu pengetahuan Islam memberikan pelajaran-pelajaran yang sangat berharga—baik tentang pencapaian maupun tentang kegagalan—untuk proyek yang ambisius ini.

INTEGRASI BERBAGAI PENDEKATAN

SETELAH menguraikan pendekatan kronologis, tematik, sosial, budaya, dan intelektual—masing-masing dengan kekuatan dan keterbatasannya—kita sampai pada kesadaran yang tak terelakkan bahwa tidak ada satu pendekatan tunggal yang mampu menangkap kompleksitas penuh dari sejarah pendidikan Islam. Setiap pendekatan adalah lensa yang memfokuskan perhatian pada aspek-aspek tertentu dari realitas, tetapi dengan mengorbankan aspek-aspek lain. Pendekatan kronologis memberi kita urutan temporal, tetapi kehilangan kedalaman tematik; pendekatan tematik memberi kita kedalaman analitis, tetapi mengorbankan konteks temporal yang luas; pendekatan sosial membuka dimensi kekuasaan dan struktur, tetapi cenderung mereduksi makna menjadi fungsi; pendekatan budaya menyelami dunia simbol dan nilai, tetapi bisa kehilangan pijakan pada realitas material; pendekatan

intelektual melacak jejak gagasan, tetapi bisa melayang di udara abstraksi. Dari sinilah urgensi integrasi muncul—bukan sebagai sekadar penjumlahan mekanis dari berbagai pendekatan, melainkan sebagai upaya sadar untuk membangun sintesis kreatif yang memungkinkan sejarawan bergerak secara luwes di antara berbagai perspektif, menggunakannya secara komplementer sesuai dengan kebutuhan pertanyaan penelitian. Sub-bab ini akan menguraikan tiga level integrasi yang semakin dalam: pendekatan multidisipliner, di mana berbagai disiplin bekerja secara paralel tanpa meleburkan batas-batasnya; pendekatan interdisipliner, di mana terjadi sintesis dan integrasi kerangka teoretis dan metodologis dari berbagai disiplin ke dalam suatu analisis yang koheren; dan pendekatan transdisipliner, yang melampaui disiplin-disiplin akademik sama sekali, melibatkan para praktisi, pembuat kebijakan, dan komunitas sebagai mitra sejajar dalam produksi pengetahuan. Dalam konteks studi pendidikan Islam, integrasi ini bukanlah kemewahan metodologis, melainkan kebutuhan yang mendesak—karena hanya dengan mengintegrasikan berbagai perspektif kita dapat berharap untuk memahami fenomena pendidikan Islam dalam totalitasnya yang multidimensional.

A. Pendekatan Multidisipliner

Setelah menguraikan secara berturut-turut pendekatan kronologis, tematik, sosial, budaya, dan intelektual—masing-masing dengan kekuatan, keterbatasan, dan perspektif khasnya—kita kini sampai pada suatu kesadaran yang tak terelakkan: tidak ada satu pendekatan pun yang memadai untuk menangkap kompleksitas sejarah pendidikan Islam secara utuh. Setiap pendekatan adalah lensa yang memfokuskan perhatian pada aspek-aspek tertentu dari realitas, tetapi dengan mengorbankan aspek-aspek lain. Pendekatan kronologis memberi kita urutan dan narasi, tetapi mengabaikan struktur. Pendekatan tematik memberi kita kedalaman, tetapi mengorbankan konteks temporal yang luas. Pendekatan sosial membuka dimensi kekuasaan dan ketidaksetaraan, tetapi cenderung mereduksi makna menjadi fungsi. Pendekatan budaya menyelami dunia simbol dan nilai, tetapi bisa kehilangan pijakan pada realitas material. Pendekatan intelektual melacak jejak gagasan, tetapi bisa melayang di udara abstraksi tanpa menyentuh praktik konkret.

Dari sinilah urgensi integrasi muncul. Dan langkah pertama—yang paling dasar, paling intuitif, namun juga paling sering disalahpahami—menuju integrasi tersebut adalah pendekatan multidisipliner. Istilah "multidisipliner" secara harfiah berarti "banyak disiplin." Dalam konteks penulisan sejarah pendidikan Islam, pendekatan multidisipliner adalah strategi yang melibatkan kontribusi beberapa disiplin ilmu yang berbeda untuk meneliti suatu topik atau masalah yang sama, tetapi di mana masing-masing disiplin tetap mempertahankan kerangka teoretis, metodologi, dan perspektifnya sendiri yang khas. Dalam pendekatan multidisipliner, disiplin-disiplin yang terlibat bekerja secara paralel

atau berdampingan (*juxtaposed*), bukan secara terintegrasi. Mereka saling melengkapi dan memperkaya, tetapi tidak meleburkan batas-batas mereka (Klein, 1990, hlm. 55–75; Moran, 2010, hlm. 1–15; Repko, Szostak, & Buchberger, 2017, hlm. 20–45).

- **Hakikat Pendekatan Multidisipliner**

  Untuk memahami secara mendalam apa yang dimaksud dengan pendekatan multidisipliner, kita perlu membedakannya secara tegas dari dua pendekatan lain yang akan dibahas selanjutnya: interdisipliner dan transdisipliner. Jika pendekatan interdisipliner berusaha untuk *mengintegrasikan* atau *mensintesiskan* perspektif-perspektif dari berbagai disiplin ke dalam suatu kerangka analitis yang koheren dan terpadu—di mana batas-batas antara disiplin menjadi kabur atau bahkan dihapuskan—maka pendekatan multidisipliner justru mempertahankan batas-batas tersebut. Dalam sebuah proyek multidisipliner, seorang sejarawan, seorang sosiolog, seorang antropolog, dan seorang ahli filologi mungkin bekerja pada topik yang sama—misalnya, "Pendidikan di Pesantren Jawa Abad ke-19"—tetapi masing-masing melakukannya dengan alat-alat disiplinernya sendiri. Sejarawan akan menelusuri arsip-arsip kolonial dan kronik-kronik lokal untuk merekonstruksi urutan peristiwa; sosiolog akan menganalisis struktur sosial dan relasi kekuasaan antara kiai, santri, dan masyarakat sekitar; antropolog akan menyelami praktik-praktik ritual, simbolisme, dan kehidupan sehari-hari di pesantren; dan ahli filologi akan mengkaji kitab-kitab yang diajarkan, melacak transmisi teks, dan menganalisis tradisi komentar.

  Hasil dari proyek multidisipliner semacam ini bukanlah sebuah sintesis tunggal yang menyatukan semua perspektif ke dalam satu narasi yang mulus. Sebaliknya, ia adalah semacam "kalidoskop"—sebuah mosaik yang terdiri dari berbagai perspektif yang berbeda, masing-masing menawarkan sudut pandang yang unik, yang secara kolektif memberikan gambaran yang jauh lebih kaya, lebih multidimensi, dan lebih kompleks daripada yang dapat diberikan oleh satu disiplin mana pun. Pembaca diajak untuk melihat objek yang sama—pesantren Jawa abad ke-19—dari berbagai sudut: sebagai institusi sosial, sebagai arena kekuasaan, sebagai komunitas moral, sebagai tradisi tekstual, dan sebagai entitas historis yang berubah sepanjang waktu. Setiap sudut mengungkapkan dimensi yang berbeda, dan bersama-sama mereka menciptakan pemahaman yang lebih utuh (Klein, 1990, hlm. 55–75; Repko et al., 2017, hlm. 20–45).

- **Multidisipliner sebagai Respons terhadap Kompleksitas Objek**

  Pendekatan multidisipliner bukanlah sekadar preferensi metodologis atau mode intelektual. Ia adalah respons yang niscaya terhadap kompleksitas objek kajian itu sendiri. Pendidikan Islam adalah fenomena total yang melibatkan hampir setiap dimensi kehidupan manusia: kognitif (bagaimana pengetahuan

diproduksi dan ditransmisikan), institusional (bagaimana lembaga-lembaga pendidikan diorganisasikan dan dikelola), sosial (bagaimana pendidikan terkait dengan struktur kelas, gender, dan kekuasaan), kultural (bagaimana praktik-praktik pendidikan sarat dengan makna dan simbol), ekonomi (bagaimana pendidikan didanai melalui wakaf dan patronase), politik (bagaimana negara dan penguasa memengaruhi dan dipengaruhi oleh pendidikan), dan spiritual (bagaimana pendidikan dipahami sebagai jalan menuju Tuhan). Tidak ada satu disiplin pun—betapapun canggihnya—yang memiliki perangkat konseptual dan metodologis yang memadai untuk menangkap seluruh dimensi ini secara simultan.

Ambillah contoh konkret: studi tentang madrasah Nizamiyah pada abad ke-11. Untuk memahami fenomena ini secara komprehensif, kita memerlukan: (a) perspektif sejarah politik untuk memahami konteks Dinasti Saljuk, persaingan dengan Syiah Fatimiyah, dan peran Nizām al-Mulk sebagai wazir; (b) perspektif sejarah ekonomi untuk memahami bagaimana sistem wakaf mendanai madrasah-madrasah ini dan bagaimana mereka terkait dengan ekonomi regional; (c) perspektif sosiologi pendidikan untuk menganalisis bagaimana madrasah berfungsi sebagai mekanisme reproduksi elit birokratik dan keagamaan; (d) perspektif sejarah intelektual untuk melacak bagaimana kurikulum madrasah—dengan penekanannya pada fiqh Syafi'i dan teologi Asy'ariyah—membentuk dan dibentuk oleh perdebatan-perdebatan teologis dan epistemologis; (e) perspektif sejarah budaya untuk memahami bagaimana arsitektur madrasah, ritual-ritual akademik, dan budaya *adab* menciptakan suatu lingkungan pendidikan yang khas; dan (f) perspektif filologi untuk mengkaji teks-teks yang diajarkan, melacak transmisinya, dan menganalisis tradisi komentar yang berkembang di sekitarnya. Masing-masing perspektif ini memberikan kontribusi yang unik dan tak tergantikan; tanpa salah satunya, pemahaman kita akan timpang (Makdisi, 1981; Chamberlain, 1994; Berkey, 1992; El-Rouayheb, 2015).

- **Logika Penggabungan dalam Pendekatan Multidisipliner**

  Penting untuk menekankan bahwa pendekatan multidisipliner yang baik bukanlah sekadar penjumlahan (*addition*) dari berbagai perspektif, di mana bab-bab atau bagian-bagian yang ditulis oleh spesialis dari berbagai disiplin dikumpulkan begitu saja tanpa ada upaya untuk menghubungkannya. Jika dilakukan secara mekanis seperti ini, hasilnya bukanlah sebuah mozaik yang indah, melainkan tumpukan fragmen yang tidak koheren, di mana pembaca harus melompat-lompat dari satu perspektif ke perspektif lain tanpa panduan tentang bagaimana mereka saling terkait.

  Apa yang dibutuhkan adalah suatu logika penggabungan (*logic of juxtaposition*) yang cerdas. Meskipun masing-masing disiplin mempertahankan otonominya, harus ada suatu kerangka atau pertanyaan

pemandu yang sama yang menyatukan mereka—suatu "benang merah" yang menghubungkan berbagai kontribusi dan menunjukkan bagaimana mereka saling melengkapi. Dalam contoh studi tentang madrasah Nizamiyah di atas, benang merah itu bisa berupa pertanyaan: "Bagaimana madrasah Nizamiyah, dalam totalitasnya sebagai fenomena institusional, intelektual, sosial, dan kultural, mentransformasi lanskap pendidikan Islam pada abad ke-11 dan ke-12?" Masing-masing disiplin akan menjawab pertanyaan ini dari sudutnya sendiri, tetapi kesadaran bahwa mereka semua berkontribusi pada pemahaman terhadap fenomena yang sama akan memberikan koherensi pada keseluruhan proyek.

Selain itu, dalam penyajian akhir, diperlukan suatu bab sintesis atau esai reflektif yang tidak sekadar merangkum temuan-temuan dari masing-masing disiplin, tetapi juga mengidentifikasi titik-titik ketegangan, paradoks, atau pertanyaan-pertanyaan baru yang muncul dari perjumpaan antara berbagai perspektif. Bab sintesis ini tidak berusaha untuk "menyelesaikan" perbedaan-perbedaan atau memaksakan integrasi; sebaliknya, ia menghormati integritas masing-masing disiplin sambil menunjukkan bagaimana gambaran yang lebih besar—yang lebih kaya, lebih kompleks, dan lebih mendekati realitas—muncul dari interaksi di antara mereka (Klein, 1990; Repko et al., 2017).

Kelebihan dan Keterbatasan: Seperti setiap pendekatan, pendekatan multidisipliner memiliki kelebihan dan keterbatasannya sendiri yang perlu disadari secara jujur.

Kelebihan utama dari pendekatan multidisipliner adalah: (a) ia memungkinkan spesialisasi yang mendalam—masing-masing disiplin dapat menerapkan keahliannya secara maksimal tanpa harus mengorbankan ketelitian demi integrasi; (b) ia menghormati integritas dan otonomi masing-masing disiplin—tidak ada disiplin yang dipaksa untuk melepaskan kerangka teoretis atau metodologinya; (c) ia menghasilkan gambaran yang sangat kaya dan multidimensi, yang dapat menangkap kompleksitas objek kajian; dan (d) ia relatif lebih mudah diimplementasikan secara praktis—para ahli dari berbagai disiplin dapat bekerja secara paralel tanpa harus mencapai konsensus penuh tentang kerangka teoretis atau metodologis.

Keterbatasan utama dari pendekatan multidisipliner adalah: (a) ia dapat menghasilkan fragmentasi—gambaran yang kaya tetapi tidak koheren, di mana pembaca tidak tahu bagaimana menghubungkan berbagai perspektif; (b) ia tidak mendorong dialog atau integrasi yang mendalam antar-disiplin—masing-masing disiplin berbicara dengan bahasanya sendiri, dan tidak ada upaya untuk menciptakan "bahasa bersama" (*common language*); (c) ia dapat memperkuat batas-batas disipliner yang justru ingin dilampaui; dan (d) ia tidak menghasilkan teori atau kerangka baru yang melampaui disiplin-disiplin yang ada. Keterbatasan-

keterbatasan inilah yang mendorong perlunya melampaui pendekatan multidisipliner menuju pendekatan interdisipliner dan transdisipliner—yang akan dibahas pada sub-bab berikutnya (Klein, 1990, hlm. 55–75; Moran, 2010; Repko et al., 2017).

Signifikansi: Pendekatan multidisipliner memiliki signifikansi yang sangat besar bagi studi pendidikan Islam kontemporer. Terlalu sering, studi tentang pendidikan Islam terperangkap dalam "silo-silo" disipliner yang sempit: para sejarawan berbicara kepada sesama sejarawan, para sosiolog berbicara kepada sesama sosiolog, para ahli filsafat pendidikan berbicara kepada sesama filsuf, dan jarang ada percakapan yang bermakna di antara mereka. Akibatnya, kita memiliki fragmen-fragmen pengetahuan yang terisolasi, tetapi kita kekurangan pemahaman yang utuh dan integratif tentang apa itu pendidikan Islam, bagaimana ia telah berfungsi dalam sejarah, dan ke mana ia harus diarahkan di masa depan.

Pendekatan multidisipliner menawarkan jalan keluar dari fragmentasi ini. Ia tidak menuntut agar semua disiplin melebur ke dalam satu "ilmu pendidikan Islam" yang tunggal—sebuah proyek yang mungkin terlalu ambisius dan bahkan tidak diinginkan. Tetapi ia menuntut agar para spesialis dari berbagai disiplin setidaknya saling mendengarkan, saling belajar, dan bekerja bersama untuk membangun pemahaman yang lebih komprehensif. Dalam konteks ini, seorang sejarawan pendidikan Islam harus bersedia membaca karya-karya sosiologi, antropologi, dan filsafat pendidikan; seorang sosiolog harus bersedia mendalami sumber-sumber sejarah; seorang filsuf harus bersedia menguji ide-idenya terhadap data-data empiris. Pendekatan multidisipliner adalah langkah pertama—yang sederhana namun sangat penting—menuju integrasi yang lebih dalam, yang akan dibahas dalam sub-bab tentang pendekatan interdisipliner dan transdisipliner. Tanpa langkah pertama ini, langkah-langkah selanjutnya tidak mungkin diambil.

B. Interdisipliner

Jika pendekatan multidisipliner—sebagaimana telah diuraikan—adalah langkah pertama menuju integrasi, di mana berbagai disiplin bekerja secara paralel namun tetap mempertahankan batas-batasnya, maka pendekatan interdisipliner adalah langkah berikutnya yang lebih ambisius dan lebih transformatif. Dalam pendekatan interdisipliner, batas-batas antara disiplin tidak lagi dipertahankan secara kaku; sebaliknya, terjadi peleburan, sintesis, dan integrasi kerangka teoretis, metodologi, dan perspektif dari berbagai disiplin untuk menciptakan suatu pemahaman baru yang tidak dapat direduksi kembali ke disiplin-disiplin asalnya. Interdisiplineritas bukanlah sekadar "kerjasama" antar-disiplin; ia adalah penciptaan ruang intelektual baru—suatu "bahasa bersama" (*common language*), suatu kerangka analitis hibrida, yang memungkinkan peneliti untuk

melihat fenomena secara holistik, melampaui keterbatasan-keterbatasan inheren dari masing-masing disiplin (Klein, 1990, hlm. 55–75; Moran, 2010, hlm. 1–20; Repko, Szostak, & Buchberger, 2017, hlm. 45–70).

- **Hakikat Pendekatan Interdisipliner**

  Untuk membedakan antara pendekatan multidisipliner dengan pendekatan interdisipliner, kita dapat menggunakan metafora kuliner. Sebuah proyek multidisipliner adalah seperti piring makan (*platter*) di mana berbagai jenis makanan—nasi, sayur, daging, sambal—diletakkan berdampingan. Masing-masing tetap mempertahankan identitasnya; kita dapat mencicipi satu per satu, dan meskipun mereka berada dalam satu piring, tidak ada "peleburan" di antara mereka. Sebuah proyek interdisipliner, sebaliknya, adalah seperti masakan (*dish*)—katakanlah, sebuah kari yang kompleks. Di dalam kari itu, berbagai bahan—rempah-rempah, santan, daging, sayuran—telah dimasak bersama sedemikian rupa sehingga identitas individual mereka melebur ke dalam suatu kesatuan rasa yang baru. Kita tidak lagi dapat memisahkan "rasa kunyit" dari "rasa ketumbar" secara tegas; yang kita alami adalah rasa kari itu sendiri, yang merupakan hasil dari integrasi semua bahan.

  Dalam konteks penulisan sejarah pendidikan Islam, pendekatan interdisipliner berarti bahwa sejarawan tidak hanya "meminjam" konsep-konsep dari sosiologi, antropologi, atau filsafat sebagai alat bantu yang terpisah; ia mengintegrasikannya ke dalam suatu kerangka analitis yang koheren dan terpadu. Ia tidak menulis satu bab "sejarah" dan satu bab "sosiologi" tentang madrasah; ia menulis suatu analisis tunggal yang secara simultan bersifat historis (melacak perubahan sepanjang waktu), sosiologis (menganalisis struktur dan relasi kekuasaan), antropologis (menafsirkan makna dan praktik kultural), dan filosofis (merefleksikan secara kritis konsep-konsep yang mendasarinya). Dalam analisis semacam ini, batas-batas disipliner menjadi kabur, dan yang muncul adalah suatu cara pandang baru yang tidak dapat direduksi ke salah satu disiplin asalnya (Klein, 1990; Repko et al., 2017).

- **Cara Kerja Pendekatan Interdisiplineritas**

  Integrasi interdisipliner bukanlah proses yang terjadi secara otomatis atau alami. Ia memerlukan kerja intelektual yang sadar dan sistematis. Beberapa langkah kunci dalam proses ini dapat diidentifikasi.

  Pertama, identifikasi konflik dan kesenjangan antar-disiplin. Setiap disiplin memiliki asumsi-asumsi fundamentalnya sendiri tentang hakikat realitas (ontologi), tentang bagaimana realitas itu dapat diketahui (epistemologi), dan tentang metode-metode yang sah untuk mengetahuinya (metodologi). Langkah pertama dalam integrasi interdisipliner adalah membuat asumsi-asumsi ini menjadi eksplisit, dan mengidentifikasi di mana mereka saling

bertentangan atau meninggalkan kesenjangan. Misalnya, seorang sejarawan mungkin berasumsi bahwa penjelasan yang baik adalah penjelasan yang didasarkan pada bukti-bukti dokumenter dan kronologi yang ketat; seorang antropolog mungkin berasumsi bahwa penjelasan yang baik adalah penjelasan yang menangkap makna-makna kultural dari perspektif para aktor. Bagaimana kedua asumsi ini dapat didamaikan? Apakah mungkin untuk menghasilkan penjelasan yang secara simultan ketat secara kronologis dan peka secara kultural? Pertanyaan-pertanyaan inilah yang harus dihadapi di awal proses interdisipliner.

Kedua, penciptaan "bahasa bersama" (*common language*). Setiap disiplin memiliki jargon, konsep, dan kerangka teoretisnya sendiri. Untuk dapat berintegrasi, para peneliti dari berbagai disiplin harus mampu berkomunikasi melintasi batas-batas ini. Ini tidak berarti bahwa semua harus menggunakan terminologi yang persis sama; tetapi ia berarti bahwa harus ada upaya untuk menerjemahkan konsep-konsep kunci, untuk mengklarifikasi perbedaan-perbedaan terminologis yang dapat menimbulkan kesalahpahaman, dan untuk menciptakan—jika perlu—konsep-konsep baru yang dapat menjembatani kesenjangan. Dalam konteks studi pendidikan Islam, misalnya, konsep *adab*—yang berasal dari tradisi intelektual Islam—dapat berfungsi sebagai "bahasa bersama" yang menghubungkan perspektif historis (bagaimana *adab* dipahami dan dipraktikkan dalam sejarah), sosiologis (bagaimana *adab* berfungsi sebagai penanda status dan mekanisme kontrol sosial), dan filosofis (apa makna etis dan metafisik dari *adab*).

Ketiga, pengembangan kerangka analitis terpadu. Ini adalah inti dari integrasi interdisipliner. Setelah konflik dan kesenjangan diidentifikasi dan bahasa bersama mulai terbentuk, peneliti harus mengembangkan suatu kerangka analitis baru yang secara organik menggabungkan elemen-elemen dari berbagai disiplin. Kerangka ini bukanlah sekadar "campuran" atau "kompromi"; ia harus memiliki koherensi internalnya sendiri, dan harus mampu menghasilkan wawasan-wawasan yang tidak dapat dihasilkan oleh salah satu disiplin asalnya secara sendirian. Kerangka analitis terpadu ini dapat berupa suatu model teoretis baru, suatu tipologi baru, atau suatu pendekatan metodologis baru yang menggabungkan, misalnya, analisis kuantitatif dan kualitatif, atau analisis tekstual dan etnografis.

Keempat, validasi dan pengujian. Kerangka interdisipliner yang baru harus diuji—baik secara internal (apakah ia koheren secara logis?) maupun secara eksternal (apakah ia mampu menjelaskan data-data empiris secara lebih baik daripada pendekatan-pendekatan monodisipliner?). Proses pengujian ini mungkin akan mengungkapkan kelemahan-kelemahan yang memerlukan revisi dan penyempurnaan lebih lanjut. Interdisiplineritas, dengan demikian, bukanlah produk jadi yang sekali diciptakan lalu selesai; ia adalah proses

iteratif yang terus-menerus diperbaiki dan disempurnakan (Repko et al., 2017, hlm. 100–150; Klein, 1990).

Contoh Penerapan: Untuk mengilustrasikan bagaimana pendekatan interdisipliner bekerja dalam praktik, mari kita kembali ke contoh studi tentang madrasah. Sebuah studi interdisipliner tentang madrasah tidak akan puas dengan menyajikan bab-bab terpisah yang ditulis oleh sejarawan, sosiolog, dan antropolog. Sebaliknya, ia akan berusaha untuk menciptakan suatu analisis tunggal yang terintegrasi, yang di dalamnya dimensi-dimensi historis, sosiologis, dan antropologis terjalin secara tak terpisahkan.

Seperti apakah bentuk analisis semacam itu? Ia mungkin dimulai dengan analisis historis tentang pendirian dan penyebaran madrasah, tetapi analisis ini tidak hanya mencatat peristiwa-peristiwa; ia juga—secara simultan—menganalisis bagaimana pendirian madrasah terkait dengan perubahan-perubahan dalam struktur sosial (sosiologi) dan bagaimana arsitektur dan ritual-ritual madrasah menciptakan suatu ruang kultural yang khas (antropologi). Ia mungkin menganalisis kurikulum madrasah, tetapi tidak hanya sebagai daftar mata pelajaran; ia juga menunjukkan bagaimana kurikulum itu merefleksikan dan mereproduksi hierarki sosial (sosiologi), bagaimana ia mewujudkan suatu epistemologi tertentu (filsafat), dan bagaimana ia dihayati oleh para murid dalam praktik sehari-hari (antropologi). Ia mungkin menganalisis hubungan antara madrasah dan kekuasaan politik, tetapi tidak hanya dalam kerangka "siapa mengontrol siapa"; ia juga menunjukkan bagaimana hubungan ini termediasi oleh simbol-simbol, ritual-ritual, dan diskursus-diskursus yang kompleks (antropologi budaya dan analisis wacana).

Dalam analisis semacam ini, kita tidak lagi dapat mengatakan "di sini saya menggunakan perspektif sejarah" dan "di sini saya menggunakan perspektif sosiologi." Perspektif-perspektif itu telah melebur ke dalam suatu analisis yang secara simultan historis, sosiologis, dan antropologis. Inilah esensi dari pendekatan interdisipliner: penciptaan suatu cara pandang baru yang melampaui batas-batas disipliner (Makdisi, 1981; Chamberlain, 1994; Berkey, 1992; Messick, 1993).

Kelebihan dan Keterbatasan: Pendekatan interdisipliner memiliki beberapa kelebihan yang signifikan dibandingkan pendekatan multidisipliner. *Pertama*, ia menghasilkan analisis yang lebih holistik dan terintegrasi—ia menangkap interkoneksi antara berbagai dimensi dari fenomena yang dikaji, bukan sekadar menyajikannya secara terpisah-pisah. *Kedua*, ia memiliki potensi untuk menghasilkan wawasan-wawasan baru yang tidak mungkin muncul dari pendekatan monodisipliner atau multidisipliner—karena justru dari pertemuan dan gesekan antara berbagai perspektif itulah ide-ide baru sering kali lahir. *Ketiga*, ia lebih mampu menangani kompleksitas—fenomena-fenomena kompleks

seperti pendidikan Islam, yang melibatkan dimensi kognitif, institusional, sosial, kultural, ekonomi, politik, dan spiritual secara simultan, tidak dapat dipahami secara memadai tanpa integrasi interdisipliner.

Namun, pendekatan interdisipliner juga memiliki keterbatasan dan tantangan yang serius. *Pertama*, ia sangat sulit dilakukan. Menguasai satu disiplin saja sudah merupakan pekerjaan seumur hidup; menguasai beberapa disiplin sekaligus—dan, lebih dari itu, mampu mengintegrasikannya—adalah tuntutan yang sangat berat. Ada risiko bahwa peneliti menjadi "jack of all trades, master of none"—mengetahui sedikit dari banyak hal, tetapi tidak mendalam dalam salah satunya. *Kedua*, ia dapat menghasilkan integrasi yang dangkal—sintesis yang terlihat indah di permukaan tetapi tidak didasarkan pada pemahaman yang mendalam terhadap masing-masing disiplin yang diintegrasikan. *Ketiga*, ia dapat menghadapi resistensi institusional—universitas dan lembaga-lembaga penelitian modern diorganisasikan berdasarkan disiplin-disiplin yang terpisah (departemen, jurnal, konferensi, kriteria evaluasi), dan struktur ini sering kali tidak ramah terhadap kerja interdisipliner. *Keempat*, ada risiko bahwa interdisiplineritas menciptakan jargon baru yang eksklusif dan tidak dapat dipahami oleh para spesialis dari disiplin-disiplin asalnya, sehingga justru menciptakan isolasi baru (Klein, 1990; Moran, 2010; Repko et al., 2017).

Signifikansi: Terlepas dari tantangan-tantangan ini, pendekatan interdisipliner memiliki signifikansi yang sangat besar—bahkan mendesak—bagi studi pendidikan Islam kontemporer. Pendidikan Islam, sebagaimana telah berulang kali ditekankan, adalah fenomena total yang tidak dapat direduksi menjadi satu dimensi saja. Namun, studi tentang pendidikan Islam sering kali terfragmentasi: para sejarawan meneliti masa lalunya, para sosiolog meneliti struktur sosialnya, para antropolog meneliti praktik-praktik kulturalnya, para filsuf merefleksikan konsep-konsepnya, tetapi jarang ada upaya yang serius untuk mengintegrasikan temuan-temuan ini ke dalam suatu pemahaman yang utuh. Akibatnya, kita memiliki banyak "potongan teka-teki," tetapi kita tidak memiliki gambaran yang lengkap.

Pendekatan interdisipliner menawarkan jalan untuk mulai menyusun potongan-potongan ini. Ia memungkinkan kita untuk melihat, misalnya, bagaimana perubahan dalam struktur sosial (yang diteliti oleh sosiolog) memengaruhi kurikulum madrasah (yang diteliti oleh sejarawan), yang pada gilirannya membentuk pengalaman keagamaan para murid (yang diteliti oleh antropolog), yang kemudian memunculkan pertanyaan-pertanyaan baru tentang tujuan pendidikan (yang direfleksikan oleh filsuf). Dengan mengintegrasikan perspektif-perspektif ini, kita dapat bergerak menuju pemahaman yang lebih holistik, lebih kompleks, dan lebih memadai tentang pendidikan Islam—pemahaman yang tidak hanya lebih kaya secara akademis, tetapi juga lebih relevan untuk menjawab tantangan-tantangan praktis yang dihadapi oleh

pendidikan Islam di era kontemporer. Inilah janji dari pendekatan interdisipliner, dan inilah mengapa ia merupakan langkah penting dalam perjalanan menuju integrasi yang lebih dalam—yang puncaknya akan dibahas dalam sub-bab tentang pendekatan transdisipliner.

C. Transdisipliner

Jika pendekatan interdisipliner—sebagaimana telah diuraikan—berusaha mengintegrasikan perspektif-perspektif dari berbagai disiplin ke dalam suatu kerangka analitis yang terpadu, maka pendekatan transdisipliner melangkah lebih jauh lagi, menuju suatu lompatan kualitatif yang secara fundamental berbeda dari kedua pendahulunya. Transdisiplineritas bukan sekadar "interdisiplineritas yang lebih baik" atau "interdisiplineritas plus." Ia adalah suatu paradigma pengetahuan baru yang tidak hanya melintasi batas-batas antar-disiplin, tetapi juga melampaui disiplin-disiplin itu sendiri—menuju suatu pemahaman yang tidak lagi terikat pada logika, metode, dan asumsi-asumsi dari disiplin-disiplin tertentu. Lebih dari itu, transdisiplineritas juga melampaui batas antara pengetahuan akademik dan pengetahuan non-akademik—ia melibatkan para praktisi, pembuat kebijakan, anggota komunitas, dan pemangku kepentingan lainnya sebagai mitra sejajar dalam produksi pengetahuan. Dalam konteks penulisan sejarah pendidikan Islam, pendekatan transdisipliner adalah undangan untuk memikirkan kembali secara radikal bukan hanya *bagaimana* kita meneliti, tetapi juga *untuk siapa* dan *untuk tujuan apa* kita meneliti (Nicolescu, 2002, hlm. 1–20; Max-Neef, 2005, hlm. 5–16; Klein, 2004, hlm. 1–20).

- **Hakikat Pendekatan Transdisipliner**

  Untuk memahami hakikat transdisiplineritas, kita dapat meminjam metafora yang digunakan oleh Basarab Nicolescu, salah satu pemikir paling berpengaruh dalam bidang ini. Nicolescu membedakan antara "realitas" (*reality*) dan "yang nyata" (*the real*). Disiplin-disiplin akademik, menurutnya, masing-masing berurusan dengan potongan-potongan dari realitas—fisika berurusan dengan materi dan energi, biologi dengan organisme hidup, sosiologi dengan struktur sosial, sejarah dengan peristiwa masa lalu, dan seterusnya. Potongan-potongan ini adalah konstruksi yang berguna, tetapi mereka tetaplah abstraksi dari suatu keseluruhan yang jauh lebih kompleks. "Yang nyata" adalah keseluruhan yang melampaui potongan-potongan itu—keseluruhan yang tidak dapat ditangkap oleh satu disiplin mana pun, dan bahkan tidak dapat ditangkap oleh gabungan semua disiplin secara aditif, karena "yang nyata" memiliki sifat-sifat emergen yang muncul dari interaksi antara berbagai level realitas (Nicolescu, 2002, hlm. 1–20).

  Pendekatan transdisipliner, dengan demikian, adalah upaya untuk mendekati "yang nyata" ini—untuk memahami fenomena dalam kompleksitasnya yang penuh, tanpa mereduksinya ke dalam kategori-

kategori disipliner yang sudah ada sebelumnya. Ini bukan berarti bahwa disiplin-disiplin dibuang begitu saja; pengetahuan disipliner tetap penting dan berharga. Tetapi transdisiplineritas menuntut agar kita melampaui pengetahuan disipliner, menuju suatu pemahaman yang terintegrasi secara holistik yang mencakup tidak hanya dimensi-dimensi kognitif, tetapi juga dimensi-dimensi etis, spiritual, dan praktis dari realitas. Dalam terminologi Nicolescu, transdisiplineritas melibatkan tiga pilar: kompleksitas (pengakuan bahwa realitas memiliki banyak level yang saling terkait), logika dari yang-termasuk-di-tengah (*the logic of the included middle*—penolakan terhadap dikotomi biner dan pengakuan bahwa ada realitas yang tidak dapat direduksi menjadi oposisi-oposisi sederhana), dan level-level realitas (pengakuan bahwa realitas tidaklah datar, melainkan bertingkat-tingkat, dan bahwa hukum-hukum yang berlaku pada satu level mungkin tidak berlaku pada level lain) (Nicolescu, 2002; McGregor, 2015).

- **Kolaborasi dengan Dunia Praktik**

  Salah satu ciri paling khas dari pendekatan transdisipliner yang membedakannya dari interdisipliner—yang masih beroperasi terutama dalam lingkup akademik—adalah keterlibatannya yang esensial dengan **dunia** praktik (*lifeworld*) di luar tembok-tembok universitas. Dalam pendekatan transdisipliner, para aktor non-akademik—guru, kepala sekolah, pembuat kebijakan, pemimpin komunitas, aktivis, orang tua murid, dan bahkan para murid sendiri—tidak hanya menjadi "objek" penelitian atau "informan" yang memberikan data. Mereka adalah mitra sejajar (*equal partners*) dalam keseluruhan proses penelitian: dari perumusan pertanyaan, pengumpulan dan analisis data, hingga interpretasi dan diseminasi hasil.

  Ini adalah pergeseran yang sangat radikal dari model penelitian konvensional. Dalam model konvensional, peneliti akademik mendefinisikan masalah, mengumpulkan data, menganalisisnya, dan menulis laporan yang mungkin—atau mungkin tidak—dibaca oleh para praktisi. Dalam model transdisipliner, masalah didefinisikan secara kolaboratif, berdasarkan kebutuhan dan perspektif semua pihak yang terlibat. Metode penelitian dipilih dan diadaptasi bersama. Interpretasi dinegosiasikan. Dan hasil penelitian tidak hanya berupa publikasi akademik, tetapi juga berupa solusi-solusi praktis, kebijakan-kebijakan yang dapat diterapkan, atau transformasi-transformasi konkret dalam praktik pendidikan. Dengan demikian, transdisiplineritas mendobrak pemisahan modern antara "teori" dan "praktik," antara "pengetahuan murni" dan "pengetahuan terapan," antara "universitas" dan "masyarakat" (Gibbons et al., 1994; Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001; Pohl & Hirsch Hadorn, 2007).

Karakteristik Utama: Beberapa karakteristik utama yang menandai pendekatan transdisipliner dapat diidentifikasi.

Pertama, fokus pada masalah dunia nyata yang kompleks (*real-world problems*). Transdisiplineritas tidak dimulai dari disiplin-disiplin dan bertanya "bagaimana kita bisa mengintegrasikannya?" Ia dimulai dari suatu masalah konkret yang mendesak—misalnya, "bagaimana mengatasi dikotomi kurikulum di madrasah Indonesia?" atau "bagaimana mendesain program pelatihan guru yang mengintegrasikan nilai-nilai Islam dengan pedagogi modern?"—dan kemudian memobilisasi semua sumber daya pengetahuan yang relevan, baik dari dalam maupun dari luar akademi, untuk mengatasi masalah tersebut. Masalah adalah "bos" yang menentukan pengetahuan apa yang dibutuhkan, bukan sebaliknya.

Kedua, integrasi pengetahuan akademik dan non-akademik. Sebagaimana telah ditekankan, transdisiplineritas mengakui bahwa pengetahuan yang relevan untuk mengatasi masalah-masalah kompleks tidak hanya terdapat di universitas. Para praktisi—guru, kepala sekolah, pembuat kebijakan—memiliki pengetahuan yang mendalam tentang konteks, kendala, dan peluang yang mungkin tidak diketahui oleh para akademisi. Komunitas lokal memiliki pengetahuan tentang sejarah, nilai-nilai, dan dinamika sosial yang esensial. Transdisiplineritas menciptakan ruang di mana berbagai jenis pengetahuan ini dapat bertemu, berdialog, dan saling memperkaya.

Ketiga, orientasi pada transformasi dan aksi. Tujuan akhir dari penelitian transdisipliner bukanlah semata-mata untuk *memahami* dunia—meskipun pemahaman adalah bagian penting dari prosesnya—tetapi untuk *mengubahnya* menjadi lebih baik. Transdisiplineritas memiliki komitmen etis dan politis terhadap keadilan sosial, keberlanjutan, dan kesejahteraan manusia. Dalam konteks pendidikan Islam, ini berarti bahwa penelitian transdisipliner tidak hanya menghasilkan buku-buku dan artikel-artikel tentang sejarah pendidikan Islam; ia juga berkontribusi secara langsung pada upaya-upaya untuk meningkatkan kualitas, akses, dan relevansi pendidikan Islam di dunia nyata.

Keempat, refleksivitas dan kesadaran akan posisionalitas. Karena melibatkan kolaborasi antara berbagai aktor dengan latar belakang, kepentingan, dan perspektif yang berbeda, pendekatan transdisipliner menuntut tingkat refleksivitas yang sangat tinggi. Para peneliti harus terus-menerus merefleksikan posisi mereka sendiri, asumsi-asumsi mereka, dan bagaimana kekuasaan beroperasi dalam proses kolaborasi. Mereka harus bersedia untuk mendengarkan, belajar, dan mengakui keterbatasan perspektif mereka sendiri. Transdisiplineritas, dengan demikian, bukan hanya kerja intelektual; ia juga merupakan kerja etis dan politis yang mendalam (Pohl & Hirsch Hadorn, 2007; Lang et al., 2012).

Contoh Penerapan: Untuk mengilustrasikan bagaimana pendekatan transdisipliner dapat diterapkan dalam studi pendidikan Islam, bayangkan sebuah proyek yang bertujuan untuk mengatasi masalah rendahnya kualitas

pembelajaran sains di madrasah-madrasah di Indonesia. Sebuah proyek transdisipliner tidak akan dimulai dengan pertanyaan disipliner seperti "bagaimana sejarah pengajaran sains di madrasah?" (sejarah) atau "bagaimana sikap guru madrasah terhadap sains?" (psikologi sosial). Ia akan dimulai dengan masalah itu sendiri, dan kemudian membentuk tim yang terdiri dari berbagai aktor yang memiliki kepentingan dan pengetahuan tentang masalah tersebut.

Tim ini dapat mencakup: (a) guru-guru sains madrasah yang memiliki pengetahuan langsung tentang tantangan-tantangan di kelas, keterbatasan sumber daya, dan respons murid; (b) kepala madrasah yang memahami dinamika institusional, kendala administratif, dan hubungan dengan pemangku kepentingan; (c) pejabat dari Kementerian Agama yang memahami kerangka kebijakan, kurikulum nasional, dan mekanisme pendanaan; (d) para ulama dan pemimpin komunitas yang memiliki otoritas moral dan pemahaman tentang bagaimana inovasi pendidikan akan diterima oleh komunitas; (e) ahli pendidikan sains yang memahami pedagogi kontemporer; (f) sejarawan pendidikan Islam yang dapat memberikan perspektif tentang bagaimana sains secara historis diintegrasikan—atau tidak diintegrasikan—ke dalam kurikulum madrasah; dan (g) para murid sendiri, yang perspektifnya tentang apa yang membuat pembelajaran menarik dan bermakna sering kali diabaikan.

Bersama-sama, tim ini akan merumuskan masalah secara kolaboratif, mengumpulkan data dari berbagai sumber (observasi kelas, wawancara, analisis dokumen, survei), menafsirkan temuan bersama, dan—yang paling penting—merancang dan menguji solusi-solusi praktis: mungkin berupa modul pembelajaran baru, program pelatihan guru, atau kebijakan lokal yang disesuaikan dengan konteks spesifik madrasah tersebut. Hasil dari proyek ini bukan hanya sebuah laporan penelitian, tetapi juga perubahan nyata dalam praktik pendidikan. Dalam prosesnya, semua pihak—akademisi dan non-akademisi—belajar satu sama lain dan mentransformasi pemahaman mereka (Lang et al., 2012; Pohl & Hirsch Hadorn, 2007).

Pendekatan transdisipliner memiliki kelebihan yang sangat besar: ia secara fundamental mengatasi fragmentasi pengetahuan, ia menghasilkan pemahaman dan solusi yang relevan secara praktis, ia mendemokratisasi produksi pengetahuan dengan melibatkan aktor-aktor di luar akademi, dan ia memiliki komitmen etis yang kuat terhadap transformasi sosial. Namun, ia juga menghadapi tantangan yang sangat serius: ia menuntut perubahan radikal dalam struktur institusional dan budaya akademik yang masih sangat terikat pada disiplin-disiplin; ia memerlukan keterampilan fasilitasi, negosiasi, dan kolaborasi yang tidak diajarkan dalam pelatihan akademik konvensional; ia dapat menjadi sangat lambat dan kompleks karena melibatkan banyak pemangku kepentingan; dan ia menghadapi kesulitan dalam hal evaluasi—bagaimana "keberhasilan" penelitian transdisipliner diukur? Dengan standar akademik konvensional, atau

dengan dampaknya terhadap masyarakat? (Klein, 2004; Max-Neef, 2005; Lang et al., 2012).

Terlepas dari tantangan-tantangan ini, signifikansi transdisiplineritas bagi studi pendidikan Islam sangatlah mendesak. Pendidikan Islam kontemporer menghadapi masalah-masalah yang sangat kompleks—dikotomi kurikulum, ketertinggalan mutu, radikalisme, ketidaksetaraan gender—yang tidak dapat diselesaikan oleh satu disiplin mana pun, dan bahkan tidak dapat diselesaikan oleh kolaborasi antar-disiplin saja. Masalah-masalah ini memerlukan mobilisasi semua sumber daya pengetahuan yang tersedia—akademik dan non-akademik, teoretis dan praktis—dan komitmen bersama untuk transformasi. Pendekatan transdisipliner, dengan menempatkan masalah nyata sebagai pusat dan melibatkan para pemangku kepentingan sebagai mitra sejajar, menawarkan jalan yang paling menjanjikan untuk menghadapi tantangan-tantangan ini. Ia adalah puncak dari perjalanan integrasi yang dimulai dengan pendekatan multidisipliner, dilanjutkan melalui interdisipliner, dan kini mencapai kulminasinya dalam suatu paradigma pengetahuan yang benar-benar holistik, inklusif, dan transformatif. Inilah arah masa depan bagi studi dan praktik pendidikan Islam yang berkomitmen tidak hanya untuk memahami dunia, tetapi juga untuk mengubahnya menjadi lebih baik.

PERTANYAAN KRITIS

1. Dari keseluruhan pendekatan yang telah dibahas—kronologis, tematik, sosial, budaya, intelektual, hingga integrasi multidisipliner, interdisipliner, dan transdisipliner—pendekatan manakah yang paling rentan terhadap bias ideologis dan kepentingan politik kontemporer? Mengapa demikian, dan bagaimana seorang sejarawan dapat memitigasi risiko tersebut tanpa kehilangan ketajaman analitis?
2. Pendekatan kronologis sering dianggap sebagai pendekatan yang paling "alamiah" dan paling sesuai dengan epistemologi transmisi ilmu dalam Islam. Namun, pendekatan ini juga dikritik karena menciptakan ilusi keniscayaan sejarah. Bagaimana Anda menilai ketegangan ini? Apakah dominasi pendekatan kronologis dalam buku-buku teks sejarah pendidikan Islam merupakan kekuatan atau justru kelemahan?
3. Pendekatan sejarah sosial menuntut sejarawan untuk "membaca melawan arus" (*reading against the grain*) guna menemukan suara-suara yang dibungkam. Namun, strategi ini sangat bergantung pada kemampuan interpretatif sejarawan. Bagaimana membedakan antara "penemuan" yang valid dan "proyeksi" subjektif dari agenda kontemporer sejarawan ke dalam sumber-sumber sejarah?
4. Pendekatan budaya melihat pendidikan sebagai "produk budaya" yang sarat dengan makna. Sejauh mana pendekatan ini mampu menjelaskan perubahan

dalam sistem pendidikan Islam? Apakah ia lebih cocok untuk menganalisis kontinuitas daripada perubahan? Bagaimana pendekatan budaya dapat mengakomodasi dinamika kekuasaan dan konflik sosial?

5. Genealogi pemikiran Foucaultian menawarkan alat yang kuat untuk mendekonstruksi "rezim kebenaran" dalam diskursus pendidikan Islam. Akan tetapi, apakah pendekatan ini berisiko terjebak dalam relativisme nihilistik, di mana semua klaim kebenaran direduksi menjadi efek kekuasaan? Bagaimana menyelamatkan kemungkinan untuk membuat penilaian normatif setelah genealogi?
6. Periodisasi adalah operasi fundamental yang niscaya dalam setiap pendekatan, tetapi selalu problematik. Dalam sejarah ilmu pengetahuan Islam, periodisasi manakah yang paling mendistorsi pemahaman kita: periodisasi "keemasan dan kemunduran," periodisasi berbasis dinasti politik, atau periodisasi berbasis abad? Tawarkan sketsa periodisasi alternatif yang lebih mencerminkan dinamika internal pendidikan Islam.
7. Integrasi pendekatan—dari multidisipliner, interdisipliner, hingga transdisipliner—menjanjikan pemahaman yang lebih holistik. Namun, apa risiko epistemologis dari integrasi semacam ini? Apakah upaya untuk "mengintegrasikan" berbagai perspektif ke dalam satu kerangka dapat menghasilkan eklektisisme yang dangkal atau bahkan imperialisme teoretis dari satu disiplin terhadap disiplin lain?
8. Pendekatan transdisipliner menuntut kolaborasi antara akademisi dan non-akademisi sebagai mitra sejajar. Dalam konteks studi sejarah pendidikan Islam, sejauh mana kolaborasi semacam ini mungkin dan diinginkan? Bukankah ada ketegangan inheren antara standar-standar ketat penelitian akademik dan kebutuhan-kebutuhan praktis para pemangku kepentingan?
9. Setelah mengkaji seluruh spektrum pendekatan, rumuskan posisi Anda sendiri: pendekatan mana—atau kombinasi pendekatan apa—yang paling cocok untuk meneliti sejarah pesantren di Indonesia? Apakah pilihan pendekatan Anda akan berbeda jika Anda meneliti sejarah Universitas al-Azhar? Mengapa?
10. Jika Anda diminta untuk menulis sebuah buku teks sejarah pendidikan Islam untuk mahasiswa S1 Pendidikan Agama Islam, pendekatan atau kombinasi pendekatan apa yang akan Anda gunakan? Bagaimana Anda akan menyusun narasi buku tersebut agar tidak hanya informatif tetapi juga membentuk kesadaran kritis dan historiografis pada mahasiswa?

REFERENSI

Ahmed, L. (1992). *Women and gender in Islam: Historical roots of a modern debate*. Yale University Press.

Ahmed, S. (2016). *What is Islam? The importance of being Islamic*. Princeton University Press.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). RoutledgeFalmer.

al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Atiyeh, G. N. (Ed.). (1995). *The book in the Islamic world: The written word and communication in the Middle East*. State University of New York Press.

Azra, A. (2002). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Logos Wacana Ilmu.

Bakar, O. (1999). *The history and philosophy of Islamic science*. Islamic Texts Society.

Berkey, J. P. (1992). *The transmission of knowledge in medieval Cairo: A social history of Islamic education*. Princeton University Press.

Bloom, J. M. (2001). *Paper before print: The history and impact of paper in the Islamic world*. Yale University Press.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Sage Publications.

Boyd, J., & Mack, B. B. (1997). *One woman's jihad: Nana Asma'u, scholar and scribe*. Indiana University Press.

Brentjes, S. (2008). Courtly patronage of the ancient sciences in post-classical Islamic societies. *Al-Qanṭara*, *29*(2), 403–436.

Burke, P. (Ed.). (2001). *New perspectives on historical writing* (2nd ed.). Penn State University Press.

Burke, P. (2008). *What is cultural history?* (2nd ed.). Polity Press.

Burton, J. (1977). *The collection of the Qur'an*. Cambridge University Press.

Carr, E. H. (1961). *What is history?*. Penguin Books.

Chamberlain, M. (1994). *Knowledge and social practice in medieval Damascus, 1190-1350*. Cambridge University Press.

Chartier, R. (1997). *On the edge of the cliff: History, language, and practices* (L. G. Cochrane, Trans.). Johns Hopkins University Press.

Chittick, W. C. (1992). *The Sufi path of knowledge: Ibn al-'Arabi's metaphysics of imagination*. State University of New York Press.

Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford University Press.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms,*

1890-1990 (2nd ed.). Teachers College Press.

Dallal, A. (2010). *Islam, science, and the challenge of history*. Yale University Press.

Déroche, F. (2005). *Islamic codicology: An introduction to the study of manuscripts in Arabic script*. Al-Furqan Islamic Heritage Foundation.

Dhofier, Z. (1999). *The pesantren tradition: The role of the kyai in the maintenance of traditional Islam in Java*. Arizona State University.

Durkheim, É. (1956). *Education and sociology* (S. D. Fox, Trans.). Free Press. (Karya asli diterbitkan 1922)

El-Rouayheb, K. (2010). *Relational syllogisms and the history of Arabic logic, 900-1900*. Brill.

El-Rouayheb, K. (2015). *Islamic intellectual history in the seventeenth century: Scholarly currents in the Ottoman Empire and the Maghreb*. Cambridge University Press.

Evans, R. J. (1997). *In defence of history*. Granta Books.

Fakhry, M. (2002). *A history of Islamic philosophy* (3rd ed.). Columbia University Press.

Foucault, M. (1977). Nietzsche, genealogy, history. Dalam D. F. Bouchard (Ed.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews* (hlm. 139–164). Cornell University Press.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.

Gacek, A. (2009). *Arabic manuscripts: A vademecum for readers*. Brill.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.

Gellens, S. I. (1990). The search for knowledge in medieval Muslim societies: The *riḥla* as a structural feature of Islamic education. Dalam D. F. Eickelman & J. Piscatori (Eds.), *Muslim travellers: Pilgrimage, migration, and the religious imagination* (hlm. 50–65). University of California Press.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.

Goldziher, I. (1981). *Introduction to Islamic theology and law* (A. Hamori & R. Hamori, Trans.). Princeton University Press.

Graham, W. A. (1987). *Beyond the written word: Oral aspects of scripture in the history of religion*. Cambridge University Press.

Grosvenor, I., & Lawn, M. (Eds.). (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Symposium Books.

Gutas, D. (1998). *Greek thought, Arabic culture: The Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and early 'Abbasid society (2nd-4th/8th-10th centuries)*. Routledge.

Günther, S. (2005). *Ideas, images, and methods of portrayal: Insights into classical Arabic literature and Islam*. Brill.

Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage Publications.

Hefner, R. W. (Ed.). (2009). *Making modern Muslims: The politics of Islamic education in Southeast Asia*. University of Hawaii Press.

Hefner, R. W., & Zaman, M. Q. (Eds.). (2007). *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education*. Princeton University Press.

Hennigan, P. C. (2004). *The birth of a legal institution: The formation of the waqf in third-century A.H. Hanafi legal discourse*. Brill.

Hirschler, K. (2012). *The written word in the medieval Arabic lands: A social and cultural history of reading practices*. Edinburgh University Press.

Hirschler, K. (2016). *Medieval Damascus: Plurality and diversity in an Arabic library: The Ashrafiya library catalogue*. Edinburgh University Press.

Hobsbawm, E. J. (1971). From social history to the history of society. *Daedalus*, *100*(1), 20–45.

Hourani, A. (1983). *Arabic thought in the liberal age, 1798-1939*. Cambridge University Press.

Huff, T. E. (2003). *The rise of early modern science: Islam, China, and the West* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Iqbal, M. (2009). *The making of Islamic science*. Islamic Book Trust.

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.

Kelley, D. R. (2002). *The descent of ideas: The history of intellectual history*. Ashgate.

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.

Klein, J. T. (2004). Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, *36*(4), 515–526.

Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Trans.). Columbia University Press.

Kraemer, J. L. (1992). *Humanism in the Renaissance of Islam: The cultural revival during the Buyid age* (2nd rev. ed.). Brill.

LaCapra, D. (1983). *Rethinking intellectual history: Texts, contexts, language*. Cornell University Press.

Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., Swilling, M., & Thomas, C. J. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, *7*(1), 25–43.

Lapidus, I. M. (1984). Knowledge, virtue, and action: The classical Muslim conception of *adab* and the nature of religious fulfillment in Islam. Dalam B. D. Metcalf (Ed.), *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam* (hlm. 38–61). University of California Press.

Lovejoy, A. O. (1936). *The great chain of being: A study of the history of an idea*. Harvard University Press.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

Makdisi, G. (1990). *The rise of humanism in classical Islam and the Christian West: With special reference to scholasticism*. Edinburgh University Press.

Max-Neef, M. A. (2005). Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, *53*(1), 5–16.

McCulloch, G., & Woodin, T. (2010). Towards a social history of learners and learning. *Oxford Review of Education*, *36*(2), 133–150.

McGregor, S. L. T. (2015). Transdisciplinary knowledge creation. Dalam P. T. Gibbs (Ed.), *Transdisciplinary professional learning and practice* (hlm. 9–24). Springer.

Messick, B. (1993). *The calligraphic state: Textual domination and history in a Muslim society*. University of California Press.

Metcalf, B. D. (Ed.). (1984). *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam*. University of California Press.

Moran, J. (2010). *Interdisciplinarity* (2nd ed.). Routledge.

Nasr, S. H. (1996). *Religion and the order of nature*. Oxford University Press.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity* (K.-C. Voss, Trans.). State University of New York Press.

Nietzsche, F. (1998). *On the genealogy of morality* (M. Clark & A. J. Swensen, Trans.). Hackett Publishing. (Karya asli diterbitkan 1887)

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Polity Press.

Pedersen, J. (1984). *The Arabic book* (G. French, Trans.). Princeton University Press.

Pocock, J. G. A. (2009). *Political thought and history: Essays on theory and method*. Cambridge University Press.

Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2007). *Principles for designing transdisciplinary research*. Oekom Verlag.

Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2017). *Introduction to interdisciplinary studies* (2nd ed.). Sage Publications.

Richter, M. (1995). *The history of political and social concepts: A critical introduction*. Oxford University Press.

Robinson, C. F. (2003). *Islamic historiography*. Cambridge University Press.

Saar, M. (2008). Understanding genealogy: History, power, and the self. *Journal of the Philosophy of History*, *2*(3), 295–314.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Saliba, G. (2007). *Islamic science and the making of the European Renaissance*. MIT Press.

Samuel, R. (1981). *People's history and socialist theory*. Routledge & Kegan Paul.

Scott, J. W. (1988). *Gender and the politics of history*. Columbia University Press.

Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*, *8*(1), 3–53.

Stearns, P. N. (1994). *Meaning over memory: Recasting the teaching of culture and history*. University of North Carolina Press.

Steenbrink, K. A. (1986). *Pesantren, madrasah, sekolah: Pendidikan Islam dalam kurun modern*. LP3ES.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Thompson, E. P. (1963). *The making of the English working class*. Victor Gollancz.

Toorawa, S. M. (2005). *Ibn Abī Ṭāhir Ṭayfūr and Arabic writerly culture: A ninth-century bookman in Baghdad*. Routledge.

Tosh, J. (2015). *The pursuit of history* (6th ed.). Routledge.

Touati, H. (2010). *Islam and travel in the Middle Ages* (L. G. Cochrane, Trans.). University of Chicago Press.

Turmudi, E. (2006). *Struggling for the umma: Changing leadership roles of kiai in Jombang, East Java*. ANU Press.

van Ess, J. (2006). *The flowering of Muslim theology*. Harvard University Press.

Ware, R. T. (2014). *The walking Qur'an: Islamic education, embodied knowledge, and history in West Africa*. University of North Carolina Press.

Whatmore, R. (2016). *What is intellectual history?*. Polity Press.

White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. W. W. Norton & Company.

Bentley, M. (2006). *Modernizing England's past: English historiography in the age of modernism, 1870–1970*. Cambridge University Press.

Breisach, E. (2007). *Historiography: Ancient, medieval, and modern* (3rd ed.). University of Chicago Press.

Chartier, R. (1997). *On the edge of the cliff: History, language, and practices* (L. G.

Cochrane, Trans.). Johns Hopkins University Press.

Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. Peter Lang.

Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Leuven University Press.

Donato, R., & Lazerson, M. (2000). New directions in American educational history: Problems and prospects. *Educational Researcher*, *29*(8), 4–15.

Eickelman, D. F. (1985). *Knowledge and power in Morocco: The education of a twentieth-century notable*. Princeton University Press.

Finkelstein, B. (1992). Education historians as mythmakers. *Review of Research in Education*, *18*, 255–297.

Goodman, J., & Grosvenor, I. (2009). Educational research—history of education. Dalam R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (hlm. 597–612). Springer.

Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum: Cases and methods*. Teachers College Press.

Hobsbawm, E. J. (1997). *On history*. The New Press.

Hughes-Warrington, M. (2008). *Fifty key thinkers on history* (2nd ed.). Routledge.

Iggers, G. G. (2005). *Historiography in the twentieth century: From scientific objectivity to the postmodern challenge* (2nd ed.). Wesleyan University Press.

Keller, E. F. (2002). *Making sense of life: Explaining biological development with models, metaphors, and machines*. Harvard University Press.

Koselleck, R. (2002). *The practice of conceptual history: Timing history, spacing concepts* (T. S. Presner et al., Trans.). Stanford University Press.

Lowe, R. (Ed.). (2000). *History of education: Major themes* (4 vols.). Routledge.

McCulloch, G. (2011). *The struggle for the history of education*. Routledge.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & comparaison: Essais sur l'éducation*. Educa.

Novick, P. (1988). *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*. Cambridge University Press.

Reese, W. J., & Rury, J. L. (Eds.). (2008). *Rethinking the history of American education*. Palgrave Macmillan.

Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting* (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). University of Chicago Press.

Salimova, K., & van Daele, H. (Eds.). (1993). *Historiography of education: A comparative perspective*. Paedagogica Historica Supplementary Series, Vol. 1.

Silver, H. (1983). *Education as history: Interpreting nineteenth-and twentieth-century education*. Methuen.

Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2020). Philosophy of history. Dalam E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2020 Edition). https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/history/

Tröhler, D. (2011). *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. Routledge.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

Watts, R. (2009). Historiography of education. Dalam G. McCulloch & D. Crook (Eds.), *The Routledge international encyclopedia of education* (hlm. 300–305). Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

METODOLOGI PENELITIAN SEJARAH PENDIDIKAN ISLAM

HAKIKAT METODOLOGI SEJARAH

MEMASUKI pembahasan tentang metodologi, kita meninggalkan ranah perdebatan filosofis dan teoretis tentang hakikat, pendekatan, dan tujuan historiografi—yang telah diuraikan secara panjang lebar dalam sub-bab sebelumnya—dan memasuki ranah yang lebih operasional, yaitu bagaimana pengetahuan sejarah itu diproduksi secara bertanggung jawab. Jika epistemologi dan teori sejarah menjawab pertanyaan "apa yang dapat kita ketahui tentang masa lalu dan mengapa kita mengetahuinya?", maka metodologi menjawab pertanyaan "bagaimana kita dapat mengetahuinya?" Ia adalah jembatan yang menghubungkan refleksi filosofis yang abstrak dengan praktik penelitian yang konkret. Tanpa metodologi, sejarah bukanlah sebuah disiplin ilmu, melainkan sekadar cerita, spekulasi, atau—lebih buruk lagi—propaganda. Dengan metodologi, sejarah mendasarkan klaim-klaimnya pada prosedur-prosedur yang dapat diuji, dikritik, dan direplikasi, dan dengan demikian memperoleh statusnya sebagai sebuah bentuk pengetahuan yang sah dan dapat dipertanggungjawabkan.

A. Pengertian Metodologi

Namun, untuk memahami pengertian metodologi secara mendalam, kita harus terlebih dahulu membersihkan suatu kesalahpahaman yang sangat umum: bahwa metodologi adalah sekadar "metode" atau "teknik" penelitian. Kesalahpahaman ini tidak hanya simplistik, tetapi juga berbahaya karena mereduksi metodologi menjadi sekadar urusan "cara" (*how to*) yang bersifat teknis dan mekanis. Dalam pengertian yang sejati, metodologi adalah sesuatu yang jauh lebih fundamental dan lebih filosofis. Istilah "metodologi" berasal dari bahasa Yunani: *methodos* (μέθοδος), yang berarti "jalan menuju" atau "penelusuran," dan *logos* (λόγος), yang berarti "ilmu" atau "penalaran rasional tentang." Dengan demikian, metodologi secara harfiah adalah ilmu tentang metode atau penalaran kritis tentang cara-cara kita mengetahui. Ia bukan hanya tentang *bagaimana* kita melakukan penelitian, tetapi juga—dan terutama—

tentang *mengapa* kita melakukannya dengan cara tertentu, *apa asumsi-asumsi* yang mendasari pilihan-pilihan metodologis kita, dan *apa batas-batas* dari pengetahuan yang dihasilkan oleh metode-metode tersebut (Tosh, 2015, hlm. 95–90; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 10–1; Shafer, 1974, hlm. 15–1).

- Metodologi sebagai Fondasi Epistemologis

  Untuk memahami kedalaman dari konsep metodologi, kita dapat melihatnya sebagai sebuah bangunan bertingkat tiga. Pada tingkat paling dasar terdapat metode atau teknik—prosedur-prosedur spesifik yang digunakan untuk mengumpulkan, mengkritik, dan menganalisis sumber. Contohnya adalah teknik membaca paleografis untuk menguraikan tulisan tangan dalam manuskrip, teknik wawancara untuk mengumpulkan sejarah lisan, atau teknik analisis statistik untuk mengolah data kuantitatif. Pada tingkat kedua terdapat metodologi dalam arti yang lebih luas—kerangka logis yang menghubungkan berbagai metode ke dalam suatu strategi penelitian yang koheren, dan yang membenarkan penggunaan metode-metode tersebut berdasarkan asumsi-asumsi tertentu tentang hakikat realitas sejarah dan bagaimana ia dapat diketahui. Pada tingkat ketiga dan tertinggi terdapat epistemologi—pertanyaan-pertanyaan paling fundamental tentang apa yang dianggap sebagai "pengetahuan" yang sah dalam sejarah, apa kriteria untuk membedakan pengetahuan dari opini atau fiksi, dan apa batas-batas dari pengetahuan sejarah.

  Kesalahpahaman yang mereduksi metodologi menjadi sekadar "metode" terjadi ketika orang hanya melihat pada tingkat pertama dan mengabaikan tingkat kedua dan ketiga. Seorang sejarawan yang matang secara metodologis bukanlah seseorang yang hanya menguasai teknik-teknik penelitian—meskipun penguasaan teknis sangat penting—melainkan seseorang yang mampu merefleksikan secara kritis mengapa ia menggunakan teknik-teknik tersebut, apa asumsi-asumsi yang mendasarinya, dan apa keterbatasan dari pengetahuan yang dihasilkannya. Ia sadar bahwa metode bukanlah alat netral yang dapat diterapkan secara mekanis pada objek apa pun; setiap metode mengandung asumsi-asumsi teoretis tertentu, dan pilihan metode akan membentuk—dan membatasi—jenis pengetahuan yang dapat dihasilkan. Dalam konteks penelitian sejarah pendidikan Islam, ini berarti bahwa seorang peneliti tidak hanya harus mampu mengumpulkan dan mengkritik sumber-sumber tentang, katakanlah, sejarah madrasah, tetapi juga harus mampu merefleksikan bagaimana pilihan-pilihan metodologisnya—misalnya, keputusannya untuk berfokus pada dokumen-dokumen wakaf dan mengabaikan tradisi lisan—akan membentuk gambaran yang dihasilkannya tentang madrasah (Collingwood, 1946, hlm. 10–15; Evans, 1997, hlm. 45–64; Jenkins, 1991, hlm. 60–70).

- Definisi Metodologi Sejarah menurut Para Ahli

  Berbagai ahli telah merumuskan definisi metodologi sejarah yang saling melengkapi, dan dari definisi-definisi ini kita dapat mengekstrak elemen-elemen esensial yang membentuk pengertian yang utuh. Gilbert J. Garraghan (1946) dalam karya klasiknya *A Guide to Historical Method* mendefinisikan metodologi sejarah sebagai "studi sistematis tentang prinsip-prinsip dan prosedur-prosedur yang memandu sejarawan dalam penelitiannya—dari penemuan sumber, melalui kritik dan interpretasi, hingga penyusunan narasi akhir" (hlm. 10–5). Definisi ini menekankan dimensi sistematis dan prosedural: metodologi adalah seperangkat aturan yang terorganisasi, bukan kumpulan tips dan trik yang acak. Robert Jones Shafer (1974) dalam *A Guide to Historical Method* menekankan dimensi kritis: metodologi sejarah adalah "penerapan pikiran kritis terhadap bukti-bukti masa lalu, dengan tujuan untuk membedakan apa yang dapat dipercaya dari apa yang tidak, dan untuk membangun narasi yang didasarkan pada bukti-bukti yang telah diverifikasi" (hlm. 1–15). Definisi ini menyoroti bahwa inti dari metodologi adalah diskriminasi—kemampuan untuk memisahkan yang sahih dari yang palsu, yang relevan dari yang tidak relevan, yang signifikan dari yang trivial.

  Sementara itu, Martha Howell dan Walter Prevenier (2001) dalam *From Reliable Sources: An Introduction to Historical Methods* mendefinisikan metodologi sejarah sebagai "analisis kritis terhadap semua aspek dari proses penelitian sejarah, termasuk asumsi-asumsi teoretis yang mendasari pilihan-pilihan metodologis" (hlm. 10–1). Definisi ini menambahkan dimensi refleksif: metodologi tidak hanya tentang menerapkan prosedur, tetapi juga tentang mempertanyakan prosedur itu sendiri, memahami dari mana ia berasal, apa keterbatasannya, dan bagaimana ia dapat diperbaiki. Dalam konteks studi Islam, definisi ini memiliki resonansi khusus dengan tradisi *al-jarḥ wa al-ta'dīl* (ilmu tentang kredibilitas perawi), yang bukan hanya sekumpulan teknik untuk menilai perawi, tetapi juga sebuah disiplin yang terus-menerus merefleksikan fondasi-fondasinya sendiri—apa yang membuat seorang perawi dapat dipercaya, bagaimana menimbang kesaksian-kesaksian yang bertentangan, dan apa batas-batas dari pengetahuan yang dapat dicapai melalui *isnād* (Robinson, 2003, hlm. 85–70).

  Dari sintesis berbagai definisi di atas, kita dapat merumuskan pengertian metodologi sejarah sebagai *kerangka logis, kritis, dan sistematis yang memandu seluruh proses penelitian sejarah—mulai dari perumusan pertanyaan, penelusuran dan pengumpulan sumber, kritik dan verifikasi bukti, interpretasi dan analisis, hingga penyusunan narasi dan presentasi hasil—dengan kesadaran penuh akan asumsi-asumsi epistemologis yang mendasarinya dan keterbatasan-keterbatasan yang melekat padanya*. Definisi ini, meskipun panjang, berusaha

menangkap kompleksitas dan multidimensionalitas dari konsep metodologi, yang tidak dapat direduksi menjadi sekadar "daftar langkah-langkah."

- Metodologi sebagai Pembeda antara Sejarah dan Non-Sejarah

  Salah satu fungsi paling vital dari metodologi—dan alasan mengapa pemahaman yang mendalam tentangnya sangat esensial—adalah bahwa metodologilah yang membedakan sejarah sebagai disiplin ilmu dari bentuk-bentuk lain dari diskursus tentang masa lalu. Tanpa metodologi yang ketat, batas antara sejarah dan mitos, legenda, ingatan kolektif, atau propaganda menjadi kabur. Semua bentuk diskursus ini berbicara tentang masa lalu, tetapi mereka melakukannya dengan cara yang berbeda, dengan aturan-aturan yang berbeda, dan dengan klaim-klaim kebenaran yang berbeda. Mitos dan legenda menyampaikan kebenaran-kebenaran moral atau spiritual melalui narasi simbolik; mereka tidak terikat pada keharusan untuk memverifikasi klaim-klaim faktual mereka. Ingatan kolektif melestarikan pengalaman-pengalaman yang dianggap penting oleh suatu komunitas; ia selektif dan sering kali lebih setia pada kebutuhan-kebutuhan masa kini daripada pada akurasi faktual. Propaganda menggunakan masa lalu secara instrumental untuk memobilisasi dukungan atau melegitimasi kekuasaan; kebenaran faktual bukanlah prioritasnya, dan sering kali dikorbankan demi efek persuasif.

  Sejarah, sebaliknya, mendasarkan klaim-klaimnya pada metodologi yang ketat. Sejarawan tidak dapat begitu saja menyatakan bahwa "al-Ghazālī adalah penyebab kemunduran intelektual Islam" hanya karena narasi itu cocok dengan teori tertentu atau melayani agenda tertentu. Ia harus menunjukkan bukti-bukti yang mendukung klaim tersebut, ia harus mengkritisi keandalan bukti-bukti itu, ia harus mempertimbangkan bukti-bukti tandingan, dan ia harus menyajikan argumentasinya secara transparan sehingga dapat diuji oleh sejarawan lain. Metodologi, dengan demikian, adalah sistem pertanggungjawaban (*accountability system*) dari disiplin sejarah. Ia adalah seperangkat aturan main yang memungkinkan komunitas sejarawan untuk menguji, mengkritik, dan—jika perlu—menolak klaim-klaim yang tidak didukung oleh bukti yang memadai. Tanpa sistem pertanggungjawaban ini, sejarah akan menjadi arena di mana siapa pun dapat mengatakan apa pun tentang masa lalu tanpa takut akan kontradiksi—sebuah situasi yang akan menghancurkan kredibilitas dan nilai dari pengetahuan sejarah (Evans, 1997, hlm. 1–20; Tosh, 2015, hlm. 90–120).

Signifikansi: Pemahaman yang mendalam tentang metodologi memiliki signifikansi yang sangat khusus bagi penelitian sejarah pendidikan Islam. Pertama, sumber-sumber untuk sejarah pendidikan Islam—sebagaimana telah diuraikan dalam sub-bab tentang tantangan—sangat terbatas, terfragmentasi,

dan sering kali bias. Menghadapi sumber-sumber yang tidak memadai dan problematik ini, godaan untuk "mengisi kekosongan" dengan spekulasi, analogi, atau proyeksi dari masa kini sangatlah besar. Hanya metodologi yang ketat—dengan penekanannya pada kritik sumber, verifikasi, dan kesadaran akan batas-batas pengetahuan—yang dapat mencegah sejarawan dari godaan tersebut dan memaksanya untuk jujur tentang apa yang dapat dan tidak dapat diketahui.

Kedua, sejarah pendidikan Islam adalah medan yang sangat dipengaruhi oleh kepentingan-kepentingan ideologis dan apologetis. Sebagaimana telah dibahas dalam sub-bab tentang bias ideologi dan orientalisme, ada tekanan yang kuat—baik dari dalam komunitas Muslim sendiri maupun dari luar—untuk menulis sejarah yang melayani agenda-agenda tertentu: untuk membuktikan keunggulan peradaban Islam, untuk mendukung reformasi tertentu, atau untuk melegitimasi klaim-klaim politik. Dalam situasi seperti ini, metodologi berfungsi sebagai benteng pertahanan (*bulwark*) bagi integritas intelektual sejarawan. Ia memberikan kriteria-kriteria yang relatif objektif untuk menilai klaim-klaim sejarah, dan ia melindungi sejarawan dari godaan untuk menyerah pada tekanan-tekanan ideologis.

Ketiga, sebagaimana akan diuraikan secara mendetail dalam sub-bab tentang heuristik dan kritik sumber, tradisi intelektual Islam sendiri memiliki warisan metodologis yang sangat kaya—khususnya dalam ilmu hadis—yang dapat berdialog secara produktif dengan metodologi sejarah modern. Sistem *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl* adalah metodologi kritik sumber yang sangat canggih yang dikembangkan oleh para ulama Islam berabad-abad sebelum kritik sumber modern lahir di Eropa. Dengan memahami metodologi sejarah secara mendalam, peneliti sejarah pendidikan Islam dapat mengapresiasi dan merevitalisasi warisan metodologisnya sendiri, sambil juga belajar dari perkembangan-perkembangan dalam historiografi global. Ini adalah salah satu kontribusi unik yang dapat diberikan oleh studi sejarah pendidikan Islam kepada diskursus metodologis yang lebih luas: menunjukkan bahwa metodologi yang ketat bukanlah "impor" dari Barat, melainkan memiliki akar-akar yang dalam dalam tradisi Islam sendiri, dan bahwa dialog kritis antara kedua tradisi ini dapat menghasilkan sintesis yang lebih kaya dan lebih kuat (Robinson, 2003, hlm. –70 85; Makdisi, 1981, hlm. 160–140).

B. Prinsip-Prinsip Penelitian Sejarah

Setelah menguraikan pengertian metodologi sebagai kerangka logis, kritis, dan sistematis yang memandu seluruh proses penelitian sejarah, kita perlu melangkah lebih konkret dengan mengidentifikasi prinsip-prinsip fundamental yang menjadi fondasi normatif dari metodologi tersebut. Jika metodologi adalah "ilmu tentang metode," maka prinsip-prinsip penelitian sejarah adalah aksioma-aksioma dasar—aturan-aturan main yang berlaku universal, melampaui batas-

batas periode, wilayah, atau topik spesifik—yang menegaskan identitas sejarah sebagai sebuah disiplin ilmu yang mandiri dan dapat dipertanggungjawabkan. Prinsip-prinsip ini bukanlah sekadar "tips praktis" atau "saran bijak" yang boleh diikuti atau diabaikan sesuai selera. Ia adalah imperatif metodologis yang, jika dilanggar secara sistematis, akan menyebabkan suatu karya kehilangan klaimnya sebagai "sejarah" dan tergelincir ke dalam ranah fiksi, propaganda, atau mitos. Memahami prinsip-prinsip ini secara mendalam adalah esensial bagi setiap peneliti sejarah pendidikan Islam, karena prinsip-prinsip inilah yang akan menjadi kompas yang menuntunnya melewati rimba sumber yang terbatas, bias ideologis yang kuat, dan godaan untuk melakukan simplifikasi atau romantisasi (Tosh, 2015, hlm. 120–90; Evans, 1997, hlm. 80–45; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 15–1; Shafer, 1974, hlm. 25–1).

1. Prinsip Objektivitas dan Keterbukaan terhadap Verifikasi

   Prinsip pertama dan paling fundamental dari penelitian sejarah adalah komitmen terhadap objektivitas—bukan dalam pengertian naif bahwa sejarawan dapat mencapai pengetahuan yang mutlak, bebas perspektif, dan final tentang masa lalu, melainkan dalam pengertian metodologis bahwa setiap klaim tentang masa lalu harus didasarkan pada bukti yang dapat diverifikasi dan argumentasi yang dapat diuji oleh peneliti lain. Objektivitas, dalam rumusan yang lebih canggih dan telah diperkaya oleh kritik-kritik postmodern, bukanlah ketiadaan perspektif (*view from nowhere*), melainkan keterbukaan terhadap kritik intersubjektif (*openness to intersubjective criticism*). Sebuah klaim sejarah dianggap "objektif" bukan karena ia merepresentasikan realitas masa lalu secara sempurna, melainkan karena ia telah melalui proses pengujian yang ketat oleh komunitas sejarawan—diperiksa sumber-sumbernya, diuji logika argumentasinya, dibandingkan dengan interpretasi-interpretasi alternatif—dan untuk sementara waktu terbukti lebih kokoh daripada alternatif-alternatifnya.

   Dalam konteks penelitian sejarah pendidikan Islam, prinsip objektivitas ini memiliki implikasi yang sangat konkret. Seorang peneliti tidak dapat begitu saja menyatakan bahwa "pendidikan Islam pada masa Abbasiyah mencapai puncak kejayaannya" tanpa menunjukkan bukti-bukti yang mendukung klaim tersebut: apa indikator "kejayaan" yang digunakan? Bagaimana "kejayaan" ini diukur? Apakah ada bukti-bukti tandingan yang menunjukkan bahwa gambaran tersebut terlalu disederhanakan? Ia juga harus menyadari bahwa klaimnya—betapapun didukung oleh bukti—selalu bersifat tentatif dan terbuka untuk direvisi jika bukti-bukti baru ditemukan atau kerangka interpretasi yang lebih baik dikembangkan. Objektivitas dalam pengertian ini adalah disiplin intelektual yang menuntut kejujuran, kerendahan hati, dan kesediaan untuk mengakui kesalahan (Beard, 1935; Novick, 1988; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994).

2. Prinsip Empirisme dan Keterikatan pada Sumber

   Prinsip kedua yang tak terpisahkan dari yang pertama adalah empirisme historis—prinsip bahwa semua klaim tentang masa lalu harus didasarkan pada sumber-sumber primer yang telah dikritisi secara ketat. Sejarawan tidak bebas untuk berspekulasi, berimajinasi, atau mengisi kekosongan bukti dengan nalar logis semata tanpa dasar empiris. Ia terikat pada jejak-jejak yang ditinggalkan oleh masa lalu: dokumen, manuskrip, artefak, tradisi lisan, dan jenis-jenis sumber lainnya. Keterikatan pada sumber inilah yang secara fundamental membedakan sejarah dari fiksi. Seorang novelis sejarah bebas untuk menciptakan dialog, peristiwa, dan karakter yang "masuk akal" berdasarkan pengetahuannya tentang suatu periode; seorang sejarawan tidak memiliki kebebasan itu. Ia hanya dapat menyatakan apa yang didukung oleh bukti-bukti yang tersedia—dan, secara krusial, ia harus jujur tentang di mana bukti-bukti itu berakhir dan di mana spekulasi dimulai.

   Prinsip ini memiliki konsekuensi yang sangat penting untuk penelitian sejarah pendidikan Islam, terutama mengingat keterbatasan sumber yang telah diuraikan dalam sub-bab sebelumnya. Ada banyak aspek dari pendidikan Islam di masa lalu—pengalaman-pengalaman murid biasa, praktik-praktik pembelajaran informal, pendidikan di daerah-daerah terpencil—yang tidak meninggalkan jejak dokumenter yang memadai. Menghadapi keterbatasan ini, godaan untuk "mengisi kekosongan" dengan analogi dari konteks lain atau dengan proyeksi dari praktik-praktik kontemporer sangatlah besar. Prinsip empirisme menuntut sejarawan untuk menolak godaan ini, dan sebaliknya untuk dengan jujur mengakui bahwa ada hal-hal yang tidak dapat kita ketahui. Sebagaimana dinyatakan oleh Marc Bloch (1953) dalam *The Historian's Craft*, "sejarawan yang baik seperti raksasa dalam dongeng—ia tahu bahwa di mana pun ia mencium bau daging manusia, di situlah ia akan menemukan mangsanya. Tetapi ia juga tahu bahwa ada wilayah-wilayah di mana bau itu tidak tercium, dan di sana ia harus mengakui keterbatasannya" (hlm. 50–65; Collingwood, 1946; Evans, 1997).

3. Prinsip Kritis dan Skeptisisme Metodologis

   Prinsip ketiga adalah skeptisisme metodologis (*methodological skepticism*)—suatu sikap yang tidak menerima begitu saja klaim-klaim yang terdapat dalam sumber, melainkan selalu mempertanyakan: siapa yang menulis ini? Dalam situasi apa? Untuk tujuan apa? Apakah penulisnya berada dalam posisi untuk mengetahui apa yang ia laporkan? Apakah ia memiliki motif untuk mendistorsi, melebih-lebihkan, atau menyembunyikan kebenaran? Skeptisisme ini bukanlah sinisme yang menganggap bahwa semua sumber pada dasarnya tidak dapat dipercaya; ia adalah kewaspadaan intelektual yang menganggap bahwa setiap sumber adalah problematik sampai terbukti

sebaliknya, dan bahwa tugas sejarawan adalah untuk menguji, memverifikasi, dan mengonfirmasi—bukan untuk menerima secara pasif.

Dalam tradisi Islam, prinsip skeptisisme metodologis ini memiliki padanan yang sangat kuat dalam ilmu hadis. Para ulama hadis mengembangkan sistem *al-jarḥ wa al-ta'dīl*—ilmu tentang kredibilitas dan kecacatan para perawi—yang didasarkan pada prinsip bahwa setiap laporan (*khabar*) harus diuji dengan memeriksa rantai transmisinya (*isnād*) dan isinya (*matn*). Mereka tidak menerima sebuah hadis hanya karena ia dinisbatkan kepada Nabi; mereka memeriksa satu per satu perawi dalam rantai transmisi: apakah mereka dapat dipercaya? Apakah mereka memiliki hafalan yang kuat? Apakah mereka pernah terbukti berdusta? Apakah rantai transmisinya bersambung atau terputus? Ini adalah skeptisisme metodologis yang sangat canggih—jauh melampaui apa yang tersedia dalam tradisi historiografi Yunani atau Romawi—dan ia merupakan fondasi bagi seluruh bangunan pengetahuan keislaman. Peneliti sejarah pendidikan Islam kontemporer dapat belajar banyak dari tradisi ini, dan dapat mengintegrasikannya dengan metode-metode kritik sumber modern untuk mengembangkan pendekatan yang lebih kaya dan lebih ketat (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Humphreys, 1991, hlm. 69–72).

4. Prinsip Kontekstualisasi dan Empati Historis

Prinsip keempat adalah kontekstualisasi—keharusan untuk menempatkan setiap fenomena, peristiwa, atau teks dalam konteks historisnya yang spesifik, dan untuk memahaminya dalam kerangka nilai-nilai, asumsi-asumsi, dan kemungkinan-kemungkinan yang tersedia pada zamannya, bukan dalam kerangka standar-standar masa kini. Prinsip ini terkait erat dengan apa yang disebut sebagai empati historis (*historical empathy*)—kemampuan untuk "masuk ke dalam" cara berpikir dan merasa para aktor sejarah, untuk melihat dunia dari sudut pandang mereka, dan untuk memahami mengapa mereka bertindak sebagaimana mereka bertindak, meskipun tindakan-tindakan itu mungkin tampak irasional atau tercela dari perspektif modern.

Empati historis bukanlah simpati—ia tidak mengharuskan sejarawan untuk menyetujui atau membenarkan tindakan-tindakan masa lalu. Ia adalah alat analitis yang memungkinkan pemahaman yang lebih dalam dan lebih akurat. Tanpa empati historis, sejarawan akan cenderung menilai masa lalu dengan standar-standar masa kini—sebuah kesalahan yang disebut sebagai anakronisme atau presentisme. Dalam konteks pendidikan Islam, anakronisme dapat mengambil bentuk yang sangat berbahaya: menilai sistem *ḥalaqah* sebagai "terbelakang" karena tidak menggunakan sistem kelas modern; mengkritik metode hafalan sebagai "pasif" karena tidak mendorong "pemikiran kritis" sebagaimana didefinisikan oleh pedagogi kontemporer; atau merayakan pemikiran Ibn Khaldūn karena ia tampak "modern" dan "ilmiah" menurut standar-standar kita. Semua penilaian ini gagal memahami

praktik-praktik dan pemikiran-pemikiran tersebut dalam konteksnya sendiri, dan dengan demikian menghasilkan gambaran yang terdistorsi tentang masa lalu (Skinner, 1969, hlm. 3–53; Collingwood, 1946; Gadamer, 2004).

5. Prinsip Komprehensivitas dan Representativitas

   Prinsip kelima adalah komprehensivitas—tuntutan agar sejarawan mempertimbangkan seluruh bukti yang relevan, bukan hanya bukti-bukti yang mendukung hipotesis atau narasi yang disukainya. Prinsip ini adalah perisai terhadap bias konfirmasi (*confirmation bias*)—kecenderungan manusiawi untuk mencari, menafsirkan, dan mengingat informasi dengan cara yang menegaskan keyakinan-keyakinan yang sudah ada sebelumnya. Sejarawan yang baik tidak akan memilih-milih bukti (*cherry-picking*) untuk mendukung argumennya sambil mengabaikan bukti-bukti tandingan. Ia akan secara aktif mencari bukti-bukti yang dapat menggoyahkan hipotesisnya, dan jika bukti-bukti tandingan itu cukup kuat, ia harus bersedia untuk merevisi atau bahkan meninggalkan hipotesisnya.

   Terkait dengan komprehensivitas adalah representativitas—kesadaran bahwa bukti-bukti yang tersedia mungkin tidak merepresentasikan realitas secara proporsional, dan bahwa generalisasi yang terlalu luas berdasarkan bukti-bukti yang bias dapat menghasilkan gambaran yang sangat menyesatkan. Dalam penelitian sejarah pendidikan Islam, ini berarti bahwa sejarawan harus sangat berhati-hati terhadap bias-bias dalam sumber-sumber yang tersedia—yang, sebagaimana telah diuraikan, cenderung berasal dari institusi-institusi elite, tokoh-tokoh besar, dan pusat-pusat metropolitan. Generalisasi tentang "pendidikan Islam" yang didasarkan semata-mata pada sumber-sumber dari madrasah-madrasah besar di Baghdad dan Kairo, tanpa memperhitungkan praktik-praktik pendidikan di desa-desa, di wilayah-wilayah pinggiran, atau di kalangan perempuan dan kelas bawah, adalah generalisasi yang cacat secara metodologis. Prinsip komprehensivitas dan representativitas menuntut sejarawan untuk mengakui keterbatasan-keterbatasan ini dan untuk secara eksplisit mendiskusikan bagaimana keterbatasan-keterbatasan ini membentuk—dan membatasi—temuan-temuannya (Tosh, 2015, hlm. 140–165; Evans, 1997, hlm. 65–100).

6. Prinsip Koherensi Logis dan Konsistensi Argumentatif

   Prinsip keenam adalah koherensi logis—tuntutan agar narasi sejarah yang dihasilkan memiliki konsistensi internal, bahwa hubungan-hubungan kausal yang diajukan masuk akal dan didukung oleh bukti, dan bahwa tidak ada kontradiksi-kontradiksi yang tidak terselesaikan dalam argumentasi. Sejarah bukanlah sekadar kronik—daftar peristiwa yang disusun berdasarkan urutan waktu. Ia adalah upaya untuk memahami mengapa dan bagaimana peristiwa-peristiwa itu terjadi, dan untuk menjelaskan hubungan-hubungan di antara mereka. Penjelasan-penjelasan ini harus koheren secara logis. Jika

seorang sejarawan menyatakan bahwa "madrasah Nizamiyah didirikan untuk melawan pengaruh Syiah," tetapi pada saat yang sama menunjukkan bahwa banyak guru di madrasah-madrasah tersebut adalah penganut mazhab yang berbeda-beda, maka ada kontradiksi yang harus dijelaskan atau diselesaikan.

Koherensi logis, tentu saja, tidak boleh menjadi pengganti bukti. Sejarah penuh dengan peristiwa-peristiwa yang tampak "tidak logis" dari perspektif modern—orang-orang sering kali bertindak secara irasional, kontradiktif, atau berdasarkan keyakinan-keyakinan yang salah. Prinsip koherensi logis tidak menuntut agar sejarawan "merapikan" kekacauan masa lalu dengan memaksakan logika modern ke atasnya. Sebaliknya, ia menuntut agar sejarawan—ketika menghadapi inkonsistensi atau irasionalitas—menjelaskannya, bukan mengabaikannya. Inkonsistensi dalam sumber-sumber mungkin justru menjadi petunjuk tentang ketegangan-ketegangan, konflik-konflik, atau kompleksitas-kompleksitas yang merupakan bagian integral dari realitas historis (Carr, 1961; Evans, 1997).

7. Prinsip Transparansi dan Intersubjektivitas

Prinsip ketujuh, yang merangkum dan menyempurnakan semua prinsip sebelumnya, adalah transparansi atau intersubjektivitas—kewajiban sejarawan untuk membuat proses penelitiannya setransparan mungkin sehingga dapat diperiksa, dikritik, dan—jika perlu—direplikasi oleh peneliti lain. Prinsip ini adalah jantung dari etos keilmuan sejarah. Sejarawan tidak boleh menyembunyikan sumber-sumbernya, mengaburkan metode-metodenya, atau menyajikan kesimpulan-kesimpulannya tanpa menunjukkan bagaimana ia mencapainya. Setiap klaim faktual harus didukung oleh referensi ke sumber-sumber yang dapat dilacak. Setiap langkah interpretatif harus dijelaskan dan dijustifikasi. Setiap keraguan atau ambiguitas harus diakui secara jujur.

Dalam praktiknya, transparansi ini diwujudkan melalui aparatus ilmiah (*scholarly apparatus*): catatan kaki, referensi, bibliografi, dan diskusi eksplisit tentang metode dan sumber. Aparatus ini bukanlah sekadar formalitas atau hiasan; ia adalah tulang punggung pertanggungjawaban (*backbone of accountability*) dalam disiplin sejarah. Ia memungkinkan pembaca untuk memeriksa sendiri dasar-dasar dari klaim-klaim yang dibuat, untuk menilai kualitas bukti yang digunakan, dan untuk mengidentifikasi titik-titik di mana interpretasi mungkin lemah atau kontroversial. Dalam konteks penelitian sejarah pendidikan Islam, transparansi ini sangat penting karena banyak sumber—manuskrip-manuskrip yang tidak dipublikasikan, dokumen-dokumen arsip yang sulit diakses, tradisi lisan yang tidak direkam—mungkin tidak tersedia bagi pembaca. Sejarawan memiliki tanggung jawab untuk mendeskripsikan sumber-sumber ini seakurat dan sedetail mungkin, sehingga pembaca—meskipun tidak dapat memeriksa sumbernya secara langsung—

dapat menilai kredibilitas klaim-klaim yang dibuat berdasarkan sumber-sumber tersebut (Tosh, 2015, hlm. 200–220; Evans, 1997, hlm. 220–253).

Penting untuk digarisbawahi bahwa prinsip-prinsip penelitian sejarah yang diuraikan di atas—objektivitas, empirisme, skeptisisme, kontekstualisasi, komprehensivitas, koherensi, dan transparansi—bukanlah "penemuan" Barat modern yang sama sekali asing bagi tradisi intelektual Islam. Sebaliknya, banyak dari prinsip-prinsip ini memiliki akar yang dalam dalam metodologi ilmu hadis dan historiografi Islam klasik. Sistem *isnād* adalah perwujudan dari prinsip transparansi dan keterbukaan terhadap verifikasi. Kritik *al-jarḥ wa al-ta'dīl* adalah perwujudan dari skeptisisme metodologis. Perhatian terhadap *asbāb al-wurūd* (sebab-sebab turunnya hadis) adalah perwujudan dari prinsip kontekstualisasi. Ini bukan berarti bahwa tidak ada perbedaan antara metodologi Islam klasik dan metodologi modern; ada perbedaan-perbedaan signifikan dalam asumsi-asumsi epistemologis, cakupan, dan teknik. Tetapi pengakuan terhadap kontinuitas-kontinuitas ini penting untuk menangkal narasi yang mengklaim bahwa metodologi yang ketat adalah "produk Barat" yang "dipaksakan" ke atas studi Islam. Sebaliknya, studi sejarah pendidikan Islam kontemporer dapat—dan seharusnya—menjadi arena di mana warisan metodologis Islam dan perkembangan-perkembangan dalam historiografi global berdialog, saling mengkritisi, dan bersama-sama menghasilkan standar-standar penelitian yang lebih kaya dan lebih kuat. Inilah fondasi yang akan menopang seluruh pembahasan dalam sub-bab selanjutnya, dari heuristik hingga validitas penelitian.

HEURISTIK

Setelah menetapkan prinsip-prinsip fundamental yang menjadi landasan normatif penelitian sejarah, kita kini memasuki tahap pertama dari proses penelitian itu sendiri: heuristik. Dalam arsitektur metodologi sejarah, heuristik menempati posisi yang krusial sekaligus paradoksal. Ia adalah langkah paling awal—gerbang yang harus dilalui sebelum kritik, interpretasi, dan penulisan dapat dimulai—namun pada saat yang sama, ia juga merupakan fondasi yang menentukan kualitas seluruh bangunan penelitian. Tanpa heuristik yang cermat, kritik sumber yang paling tajam sekalipun akan sia-sia, karena ia hanya akan mengkritisi fragmen-fragmen yang mungkin tidak representatif. Tanpa heuristik yang sistematis, interpretasi yang paling brilian akan rapuh, karena ia dibangun di atas basis data yang tidak lengkap atau bias. Heuristik, dengan demikian, bukanlah sekadar "mencari dan mengumpulkan" sumber; ia adalah seni dan ilmu penemuan (*the art and science of discovery*) yang melibatkan serangkaian keputusan metodologis yang memiliki konsekuensi epistemologis yang mendalam (Tosh, 2015, hlm. 90–120; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 20–40; Shafer, 1974, hlm. 25–45).

A. Konsep Heuristik

Untuk memahami hakikat heuristik secara mendalam, kita perlu menelusuri akar etimologisnya. Istilah "heuristik" berasal dari bahasa Yunani Kuno εὑρίσκω (*heurískō*), yang berarti "menemukan" atau "menyingkapkan." Kata ini memiliki akar yang sama dengan seruan terkenal Archimedes, εὕρηκα (*heúrēka*)—"Aku telah menemukannya!"—yang diucapkannya ketika ia menemukan prinsip daya apung. Dalam konteks metodologi sejarah, heuristik mengacu pada proses penemuan, penelusuran, dan pengumpulan sumber-sumber yang akan digunakan sebagai bahan dasar untuk merekonstruksi masa lalu. Namun, makna fundamentalnya jauh lebih kaya daripada sekadar "mengumpulkan." Kata Yunani *heurískō* mengandung nuansa *usaha aktif, pencarian yang tekun, dan penyingkapan sesuatu yang sebelumnya tersembunyi*. Sejarawan bukanlah penerima pasif yang menunggu sumber-sumber jatuh ke pangkuannya; ia adalah pencari aktif yang harus menjelajahi arsip-arsip, menggali perpustakaan-perpustakaan, dan menembus tradisi-tradisi lisan untuk menemukan jejak-jejak masa lalu yang sering kali tersembunyi, terabaikan, atau terlupakan.

Dalam bahasa-bahasa Eropa modern, istilah "heuristik" juga digunakan dalam pengertian yang lebih luas sebagai seni penemuan (*ars inveniendi*)—seperangkat strategi, teknik, dan prinsip untuk menemukan sesuatu yang baru. Dalam konteks penelitian sejarah, heuristik adalah seni untuk menemukan sumber-sumber yang relevan di tengah lautan informasi yang tak terbatas, untuk mengidentifikasi jejak-jejak yang signifikan di antara miliaran jejak yang ditinggalkan oleh masa lalu, dan untuk membangun suatu korpus sumber yang representatif dan memadai untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan penelitian yang diajukan. Ini bukanlah pekerjaan mekanis; ia memerlukan kombinasi dari pengetahuan yang luas, intuisi yang terasah, ketekunan yang tak kenal lelah, dan—sebagaimana akan kita lihat—keberuntungan (*serendipity*) yang sering kali hanya datang kepada mereka yang telah mempersiapkan diri dengan baik (Garraghan, 1946, hlm. 50–65; Bloch, 1953, hlm. 50–65).

- Heuristik sebagai Tindakan Selektif dan Interpretatif

  Salah satu kesalahpahaman paling umum tentang heuristik adalah anggapan bahwa ia merupakan tahap yang "netral" atau "objektif"—sekadar mengumpulkan fakta-fakta mentah yang kemudian akan dianalisis pada tahap-tahap selanjutnya. Anggapan ini, sebagaimana telah disinggung dalam sub-bab tentang hakikat historiografi, tidak dapat dipertahankan. Heuristik, sejak dari langkah pertamanya, selalu sudah merupakan tindakan yang selektif dan interpretatif. Sejarawan tidak dapat mengumpulkan "semua" sumber yang berkaitan dengan topiknya—itu adalah kemustahilan praktis, mengingat jumlah jejak yang ditinggalkan oleh masa lalu yang tak terbatas. Ia harus memilih: arsip mana yang akan dikunjungi, koleksi mana yang akan diperiksa, jenis sumber mana yang akan diprioritaskan, dan bahkan—

dalam kasus sumber-sumber yang sangat banyak—dokumen mana yang akan dibaca secara mendalam dan mana yang akan dipindai sekilas. Pilihan-pilihan ini tidak pernah "netral"; ia dibentuk oleh pertanyaan penelitian yang diajukan, oleh kerangka teoretis yang digunakan, oleh pengetahuan awal sejarawan tentang bidang tersebut, dan—secara tidak terhindarkan—oleh keterbatasan waktu, dana, dan akses.

Lebih dari itu, bahkan tindakan "menemukan" sebuah sumber sudah melibatkan interpretasi. Sebuah dokumen yang tersimpan di arsip tidak dengan sendirinya "merupakan" sumber sejarah; ia menjadi sumber hanya ketika seorang sejarawan mengidentifikasinya sebagai relevan terhadap pertanyaan yang diajukannya, dan relevansi itu sendiri adalah sebuah penilaian interpretatif. Dua sejarawan yang mengunjungi arsip yang sama dapat "menemukan" sumber-sumber yang sama sekali berbeda, karena mereka mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang berbeda dan memiliki kepekaan yang berbeda terhadap apa yang dianggap penting. Sejarawan yang meneliti sejarah politik pendidikan Islam mungkin akan melewatkan catatan-catatan pengadilan tentang sengketa antara guru dan murid—menganggapnya sebagai trivia yang tidak relevan—sementara sejarawan yang meneliti sejarah sosial pendidikan akan melihat catatan-catatan yang sama sebagai tambang emas informasi tentang dinamika kekuasaan, ekonomi, dan kehidupan sehari-hari dalam institusi-institusi pendidikan. Dengan demikian, heuristik bukanlah sekadar "mengumpulkan data"; ia adalah proses aktif dari konstruksi sumber itu sendiri—proses di mana jejak-jejak masa lalu diubah menjadi "bukti" yang bermakna melalui tindakan seleksi dan interpretasi sejarawan (Carr, 1961, hlm. 30–10; Jenkins, 1991, hlm. 35–25; Tosh, 2015, hlm. 120–90).

- Heuristik dalam Tradisi Keilmuan Islam

  Heuristik sebagai aktivitas mencari dan mengumpulkan sumber memiliki resonansi yang sangat dalam dengan tradisi keilmuan Islam. Dalam tradisi ini, pencarian ilmu bukanlah aktivitas yang dilakukan secara pasif di satu tempat; ia adalah perjalanan (*riḥlah*) yang sering kali menuntut pengorbanan fisik, finansial, dan waktu yang sangat besar. Para pencari ilmu Muslim klasik melakukan perjalanan ribuan kilometer—dari Andalusia ke Baghdad, dari Afrika Utara ke Yaman, dari India ke Hijaz—untuk menemukan guru-guru tertentu, mengumpulkan kitab-kitab langka, mendapatkan *ijāzah*, dan mendengarkan hadis langsung dari perawi-perawi terpercaya. *Riḥlah fī ṭalab al-'ilm*—perjalanan dalam mencari ilmu—bukanlah sekadar aktivitas tambahan; ia adalah komponen integral dari metodologi keilmuan Islam, yang tanpanya seorang sarjana tidak akan dianggap memiliki otoritas penuh.

  Dari perspektif historiografi, tradisi *riḥlah* ini adalah bentuk heuristik yang sangat maju. Para ulama yang melakukan *riḥlah* adalah "peneliti lapangan" yang mengumpulkan "data primer"—hadis, kitab, *ijāzah*—langsung dari

sumber-sumbernya. Mereka mengembangkan teknik-teknik verifikasi yang canggih untuk memastikan bahwa apa yang mereka kumpulkan adalah autentik. Mereka membangun jaringan informasi yang luas yang memungkinkan mereka untuk mengetahui di mana seorang guru yang otoritatif dapat ditemukan, di mana sebuah manuskrip langka tersimpan, atau di mana sebuah tradisi keilmuan tertentu sedang berkembang. Dan mereka mendokumentasikan perjalanan mereka dalam karya-karya *riḥlah* yang tidak hanya berfungsi sebagai catatan perjalanan, tetapi juga sebagai panduan heuristik bagi generasi-generasi pencari ilmu berikutnya—semacam "peta jalan" yang menunjukkan di mana dan dari siapa ilmu dapat diperoleh.

Dengan demikian, ketika seorang peneliti kontemporer melakukan heuristik untuk studi sejarah pendidikan Islam—mengunjungi perpustakaan-perpustakaan di Kairo, Istanbul, atau Jakarta; melacak manuskrip-manuskrip yang tersebar di berbagai koleksi; atau mewawancarai para informan yang masih menyimpan tradisi lisan—ia sesungguhnya sedang melanjutkan tradisi *riḥlah* yang telah berusia lebih dari seribu tahun. Perbedaannya terletak pada alat-alat yang digunakan—pesawat terbang menggantikan unta, katalog digital menggantikan ingatan para guru—tetapi esensinya tetap sama: pencarian aktif, tekun, dan sering kali sulit untuk menemukan jejak-jejak pengetahuan yang tersebar dan tersembunyi (Touati, 2010, hlm. 20–1; Gellens, 1990, hlm. 65–50; Azra, 2002, hlm. 80–50).

Dimensi-Dimensi Heuristik: Untuk memahami heuristik secara operasional, kita dapat menguraikannya ke dalam beberapa dimensi yang saling terkait.

Pertama, heuristik sebagai perencanaan strategis. Heuristik yang baik tidak dimulai dengan kunjungan acak ke arsip atau pencarian sembarangan di internet. Ia dimulai dengan perencanaan yang matang: mengidentifikasi jenis-jenis sumber yang relevan dengan pertanyaan penelitian, memetakan di mana sumber-sumber itu mungkin berada (arsip, perpustakaan, koleksi pribadi, basis data digital), dan menyusun strategi untuk mengaksesnya. Perencanaan ini memerlukan pengetahuan yang luas tentang lanskap sumber—pengetahuan yang hanya dapat diperoleh melalui studi literatur yang mendalam, konsultasi dengan para ahli, dan pengalaman penelitian sebelumnya. Sejarawan yang terburu-buru terjun ke arsip tanpa perencanaan yang memadai akan seperti seorang pencari harta karun tanpa peta: ia mungkin menemukan sesuatu secara kebetulan, tetapi kemungkinan besar ia akan melewatkan banyak hal yang penting.

Kedua, heuristik sebagai eksplorasi dan penjelajahan. Meskipun perencanaan sangat penting, heuristik juga harus cukup fleksibel untuk mengakomodasi penemuan-penemuan yang tidak terduga. Sebagian dari temuan-temuan paling berharga dalam sejarah penelitian terjadi secara kebetulan (*serendipity*):

seorang sejarawan yang sedang mencari dokumen tentang kurikulum madrasah secara tidak sengaja menemukan surat-surat pribadi yang mengungkapkan pengalaman-pengalaman murid; atau seorang peneliti yang sedang memeriksa manuskrip fiqh menemukan marginalia yang berisi catatan-catatan tentang metode pengajaran. Tetapi—sebagaimana ditekankan oleh Louis Pasteur—"keberuntungan hanya menguntungkan pikiran yang siap" (*chance favors only the prepared mind*). Hanya sejarawan yang memiliki pengetahuan yang luas dan kepekaan yang terasah yang dapat mengenali signifikansi dari temuan-temuan yang tidak terduga ini ketika ia menemukannya.

Ketiga, heuristik sebagai dokumentasi dan pencatatan. Heuristik yang baik harus disertai dengan pencatatan yang cermat. Setiap sumber yang ditemukan harus dicatat dengan informasi bibliografis yang lengkap: lokasi, nomor katalog, kondisi fisik, penulis (jika diketahui), tanggal, dan ringkasan isi. Untuk sumber-sumber yang sangat penting, transkripsi atau fotokopi mungkin diperlukan. Tanpa pencatatan yang sistematis, sejarawan akan dengan mudah tersesat dalam lautan informasi yang telah ia kumpulkan, dan—yang lebih parah—ia tidak akan dapat memberikan referensi yang akurat untuk klaim-klaimnya, yang merupakan pelanggaran serius terhadap prinsip transparansi yang telah diuraikan pada sub-bab sebelumnya.

Keempat, heuristik sebagai proses iteratif. Heuristik bukanlah tahap yang dilakukan sekali di awal penelitian lalu selesai. Ia adalah proses yang berulang (*iterative*). Ketika penelitian berlanjut, pertanyaan-pertanyaan baru mungkin muncul yang memerlukan pencarian sumber-sumber baru. Interpretasi-interpretasi sementara mungkin memunculkan kebutuhan untuk mencari bukti-bukti tambahan atau tandingan. Bahkan pada tahap penulisan akhir, sejarawan mungkin harus kembali ke arsip untuk memverifikasi detail-detail tertentu atau mencari informasi yang sebelumnya diabaikan. Heuristik, dengan demikian, adalah proses yang terus berlanjut yang menemani sejarawan sepanjang perjalanan penelitiannya (Tosh, 2015, hlm. 120–90; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 60–20).

Heuristik di Era Digital: Revolusi digital dalam beberapa dekade terakhir telah mentransformasi lanskap heuristik secara fundamental. Di satu sisi, digitalisasi sumber-sumber—manuskrip, buku, surat kabar, arsip—dalam skala massal telah membuka akses yang belum pernah terjadi sebelumnya. Seorang peneliti di Jakarta kini dapat mengakses manuskrip dari perpustakaan di Kairo, Istanbul, atau Leiden tanpa harus meninggalkan mejanya. Mesin pencari, katalog online, dan basis data digital telah membuat proses penemuan sumber menjadi jauh lebih cepat dan lebih efisien. Teknologi-teknologi seperti *Optical Character Recognition* (OCR)—meskipun masih memiliki keterbatasan serius untuk aksara Arab—berpotensi untuk merevolusi kemampuan kita dalam mencari informasi dalam korpus-korpus teks yang sangat besar.

Di sisi lain, era digital juga membawa tantangan-tantangan baru yang signifikan. Pertama, ilusi kelengkapan (*illusion of completeness*): ketersediaan sumber-sumber digital dapat menciptakan kesan yang menyesatkan bahwa apa yang tersedia secara online adalah "seluruh" arsip, padahal ia hanyalah puncak gunung es dari warisan dokumenter yang jauh lebih besar yang masih tersimpan dalam bentuk fisik, belum dikatalogkan, atau belum didigitalkan. Kedua, bias seleksi digital: proses digitalisasi selalu bersifat selektif—dipengaruhi oleh prioritas-prioritas institusional, keterbatasan dana, dan kepentingan-kepentingan tertentu. Ketiga, ketergantungan pada mesin pencari: kemudahan pencarian digital dapat membuat sejarawan kurang tekun dalam menjelajahi arsip secara manual, dan dengan demikian kehilangan temuan-temuan yang tidak terduga yang sering kali hanya muncul dari interaksi langsung dengan dokumen-dokumen fisik. Bagi peneliti sejarah pendidikan Islam, heuristik di era digital memerlukan keseimbangan yang cermat: memanfaatkan sepenuhnya potensi teknologi baru, sambil tetap mempertahankan keterampilan-keterampilan tradisional dan skeptisisme metodologis yang esensial (Rosenzweig, 2011; Cohen & Rosenzweig, 2006; Hirschler, 2012).

Signifikansi Heuristik: Heuristik memiliki signifikansi yang sangat khusus dan sangat mendesak bagi penelitian sejarah pendidikan Islam. Sebagaimana telah berulang kali ditekankan, sumber-sumber untuk bidang ini sangat terbatas, terfragmentasi, dan tersebar di seluruh dunia. Manuskrip-manuskrip pendidikan Islam—kitab-kitab kurikulum, catatan-catatan *ijāzah*, dokumen-dokumen wakaf, risalah-risalah *ādāb al-mu'allimīn*—tersimpan di perpustakaan-perpustakaan dan koleksi-koleksi pribadi dari Maroko hingga Maluku. Banyak di antaranya belum dikatalogkan dengan baik, belum didigitalisasi, dan dalam kondisi fisik yang rapuh. Melakukan heuristik dalam kondisi seperti ini adalah tantangan yang sangat besar, tetapi juga merupakan panggilan intelektual yang mendesak. Setiap manuskrip yang ditemukan dan diteliti berpotensi untuk mengisi kekosongan dalam pengetahuan kita, untuk mengoreksi narasi-narasi yang keliru, atau untuk membuka perspektif-perspektif baru tentang bagaimana pendidikan Islam berlangsung dalam konteks-konteks lokal yang spesifik. Heuristik, dalam konteks ini, bukan hanya aktivitas teknis; ia adalah tindakan penyelamatan warisan intelektual—upaya untuk menemukan, melestarikan, dan menghidupkan kembali jejak-jejak pengetahuan yang terancam punah. Dalam pengertian inilah, heuristik adalah fondasi yang di atasnya seluruh bangunan historiografi pendidikan Islam didirikan. Tanpa heuristik yang cermat, tekun, dan bertanggung jawab, semua tahap metodologi berikutnya—kritik, interpretasi, dan penulisan—akan kehilangan pijakannya. Dengan heuristik yang kokoh, penelitian sejarah pendidikan Islam memiliki dasar yang kuat untuk menghasilkan pengetahuan yang sahih, bermakna, dan dapat dipertanggungjawabkan.

B. Jenis Sumber Sejarah

Setelah memahami konsep heuristik sebagai seni dan ilmu penemuan sumber, langkah berikutnya yang niscaya adalah mengidentifikasi dan mengklasifikasikan jenis-jenis sumber yang menjadi objek pencarian tersebut. Dalam arsitektur metodologi sejarah, pemahaman tentang tipologi sumber bukanlah sekadar latihan taksonomi yang kering; ia adalah peta kognitif yang memungkinkan sejarawan untuk menavigasi lanskap bukti yang sangat luas dan beragam. Setiap jenis sumber memiliki karakteristik, potensi, dan keterbatasannya sendiri. Setiap jenis sumber "berbicara" dengan caranya sendiri, mengungkapkan aspek-aspek tertentu dari realitas masa lalu sambil menyembunyikan aspek-aspek lain. Sejarawan yang kompeten bukanlah seseorang yang hanya mengumpulkan sumber secara acak, melainkan seseorang yang memahami apa yang dapat dan tidak dapat dikatakan oleh masing-masing jenis sumber, dan yang mampu merancang strategi heuristik yang memadukan berbagai jenis sumber untuk memperoleh gambaran yang paling komprehensif dan paling mendekati realitas (Howell & Prevenier, 2001, hlm. 60–20; Tosh, 2015, hlm. 120–90; Shafer, 1974, hlm. 70–45).

Klasifikasi Fundamental: Secara fundamental, sumber sejarah dapat diklasifikasikan berdasarkan beberapa kriteria yang saling melintasi. Masing-masing kriteria ini menyoroti dimensi yang berbeda dari sumber, dan pemahaman terhadapnya sangat penting untuk heuristik yang cermat.

Pertama, berdasarkan kedekatannya dengan peristiwa, sumber diklasifikasikan menjadi sumber primer (*primary sources*) dan sumber sekunder (*secondary sources*). Sumber primer adalah jejak-jejak yang berasal langsung dari periode yang sedang diteliti, atau kesaksian-kesaksian dari para saksi mata atau partisipan langsung dalam peristiwa-peristiwa yang direkam. Dalam konteks sejarah pendidikan Islam, contoh sumber primer mencakup manuskrip kurikulum madrasah dari abad ke-12, dokumen wakaf yang mendanai sebuah institusi pendidikan, catatan *ijāzah* yang diberikan oleh seorang guru kepada muridnya, kronik kontemporer yang mencatat pendirian sebuah sekolah, atau surat-surat pribadi seorang pencari ilmu yang menggambarkan pengalaman belajarnya. Sumber sekunder, sebaliknya, adalah karya-karya yang ditulis setelah periode yang diteliti, yang didasarkan pada sumber-sumber primer dan karya-karya sekunder lainnya. Dalam konteks kita, buku George Makdisi *The Rise of Colleges* (1981), artikel Jonathan Berkey tentang pendidikan di Kairo abad pertengahan, atau disertasi tentang sejarah pesantren di Jawa adalah contoh sumber sekunder.

Pembedaan antara primer dan sekunder ini, meskipun fundamental, tidaklah absolut. Sebuah karya dapat berfungsi sebagai sumber primer untuk satu jenis pertanyaan dan sebagai sumber sekunder untuk jenis pertanyaan

lain. *Muqaddimah* Ibn Khaldūn, misalnya, adalah sumber sekunder ketika kita menggunakannya untuk informasi tentang sejarah dinasti-dinasti yang ditulisnya; tetapi ia menjadi sumber primer ketika kita meneliti pemikiran Ibn Khaldūn sendiri tentang pendidikan, atau ketika kita meneliti budaya intelektual abad ke14-. Lebih dari itu, sebagaimana telah ditekankan dalam pembahasan tentang heuristik, klasifikasi sebuah dokumen sebagai "sumber" selalu sudah merupakan tindakan interpretatif: sebuah manuskrip menjadi "sumber" hanya ketika seorang sejarawan mengidentifikasinya sebagai relevan terhadap pertanyaan penelitiannya (Tosh, 2015, hlm. 120–90; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 60–20).

Kedua, berdasarkan medium atau bentuknya, sumber dapat diklasifikasikan menjadi sumber tertulis (*written sources*), sumber lisan (*oral sources*), sumber visual (*visual sources*), sumber material (*material sources*), dan sumber digital (*digital sources*). Masing-masing kategori ini memiliki sub-kategori yang sangat kaya. Sumber tertulis—yang secara tradisional mendominasi penelitian sejarah—mencakup manuskrip, buku cetak, dokumen resmi, surat-surat, catatan harian, prasasti, dan sebagainya. Sumber lisan mencakup tradisi lisan, wawancara sejarah lisan, cerita rakyat, dan transmisi oral lainnya. Sumber visual mencakup lukisan, foto, film, peta, denah arsitektur, dan representasi visual lainnya. Sumber material mencakup artefak, bangunan, alat-alat, pakaian, dan objek-objek fisik lainnya. Sumber digital—kategori yang relatif baru—mencakup surel, blog, media sosial, basis data, dan bentuk-bentuk lain dari informasi yang lahir digital (*born-digital*).

Bagi penelitian sejarah pendidikan Islam, keragaman medium sumber ini sangat penting. Terlalu sering, para sejarawan hanya mengandalkan sumber-sumber tertulis—khususnya kitab-kitab klasik dan dokumen-dokumen resmi—dan mengabaikan jenis-jenis sumber lain yang dapat memberikan perspektif yang sangat berbeda. Bagaimana arsitektur sebuah madrasah—dengan *īwān*-nya yang megah dan sel-sel tempat tinggal para muridnya—dapat "dibaca" sebagai sumber tentang hierarki pengetahuan dan kehidupan sehari-hari para pencari ilmu? Bagaimana tradisi lisan di pesantren-pesantren Jawa—yang ditransmisikan dari generasi ke generasi di luar catatan tertulis—dapat memberikan wawasan tentang pengalaman pendidikan yang tidak terekam dalam dokumen-dokumen resmi? Bagaimana foto-foto lama madrasah, atau film-film dokumenter tentang pesantren, dapat mengungkapkan dimensi-dimensi visual dan performatif dari pendidikan Islam? Memperluas spektrum sumber melampaui teks-teks tertulis adalah salah satu imperatif metodologis yang paling mendesak dalam historiografi pendidikan Islam kontemporer (Burke, 2001, hlm. 1–20; Grosvenor & Lawn, 2005, hlm. 1–20).

Jenis-Jenis Sumber Spesifik: Melampaui klasifikasi umum di atas, penelitian sejarah pendidikan Islam melibatkan beberapa jenis sumber yang sangat spesifik dan khas. Masing-masing memiliki karakteristik, potensi, dan problematikanya sendiri.

Pertama, karya-karya biografis dan prosopografis (*ṭabaqāt*, *tarājim*, *wafayāt*). Ini adalah salah satu jenis sumber paling kaya dan paling penting untuk sejarah pendidikan Islam. Karya-karya seperti *al-Ṭabaqāt al-Kubrā* karya Ibn Sa'd (w. 845 M), *Tārīkh Baghdād* karya al-Khaṭīb al-Baghdādī (w. 1071 M), atau *Wafayāt al-A'yān* karya Ibn Khallikān (w. 1282 M) menyediakan biografi ribuan ulama, guru, hakim, dan tokoh-tokoh lainnya. Setiap entri biasanya mencantumkan informasi tentang pendidikan sang tokoh: dari siapa ia belajar, kitab apa yang ia kuasai, di mana ia mengajar, siapa murid-muridnya, dan bagaimana reputasinya sebagai pendidik. Dari perspektif heuristik, karya-karya *ṭabaqāt* adalah "peta jaringan keilmuan" yang sangat detail, yang memungkinkan sejarawan untuk melacak transmisi ilmu, mengidentifikasi pusat-pusat pembelajaran, dan memetakan hubungan-hubungan guru-murid. Namun, karya-karya ini juga harus digunakan dengan hati-hati: ia bersifat selektif (hanya mencatat tokoh-tokoh yang dianggap penting), sering kali hagiografis (cenderung mengidealisasi subjeknya), dan sangat bias terhadap elit laki-laki di pusat-pusat metropolitan (Makdisi, 1981, hlm. 100–80; Robinson, 2003, hlm. 35–31).

Kedua, dokumen-dokumen wakaf (*waqfiyyāt*). Wakaf adalah fondasi ekonomi dari sebagian besar institusi pendidikan Islam pra-modern. Dokumen-dokumen wakaf—yang menetapkan syarat-syarat pendirian, pendanaan, dan pengelolaan wakaf—adalah sumber yang sangat berharga untuk memahami bagaimana institusi-institusi pendidikan didanai, dikelola, dan diatur. Dari dokumen-dokumen ini, sejarawan dapat mengetahui: siapa pendiri wakaf (dan apa motivasinya), berapa jumlah dana yang disediakan, untuk apa dana itu digunakan (gaji guru, beasiswa murid, pemeliharaan bangunan), syarat-syarat apa yang ditetapkan (kitab apa yang harus diajarkan, mazhab apa yang harus diikuti), dan bagaimana pengelolaan wakaf diawasi. Dengan demikian, *waqfiyyāt* adalah jendela ke dalam ekonomi politik pendidikan Islam—jendela yang memungkinkan kita untuk melihat hubungan antara kekuasaan, kekayaan, dan transmisi ilmu (Makdisi, 1981, hlm. 120–100; Hennigan, 2004; Berkey, 1992).

Ketiga, catatan-catatan *ijāzah* dan *sanad*. *Ijāzah*—lisensi yang diberikan oleh seorang guru kepada muridnya, yang menyatakan bahwa murid tersebut telah menguasai suatu teks atau disiplin dan berwenang untuk mentransmisikannya—adalah dokumen yang sangat spesifik dalam tradisi Islam. Koleksi-koleksi *ijāzah*, atau daftar-daftar *ijāzah* yang dimiliki oleh seorang ulama (sering kali dicantumkan dalam karya biografis atau otobiografis), adalah sumber yang sangat kaya untuk melacak transmisi teks, memetakan jaringan keilmuan, dan memahami kurikulum yang benar-benar dipelajari oleh seorang sarjana—bukan

hanya kurikulum ideal yang ditetapkan dalam dokumen-dokumen normatif. *Sanad*—rantai transmisi—yang tercantum dalam *ijāzah* juga memungkinkan sejarawan untuk merekonstruksi silsilah keilmuan dan untuk mengidentifikasi guru-guru yang paling berpengaruh dalam suatu tradisi. Namun, sebagaimana semua jenis sumber, *ijāzah* juga memiliki keterbatasan: ia hanya mencatat apa yang secara formal "disahkan," bukan keseluruhan pengalaman belajar seseorang; dan ia mungkin melebih-lebihkan atau bahkan memalsukan klaim transmisi untuk meningkatkan prestise pemegangnya (Messick, 1993, hlm. –30 50; Robinson, 2003, hlm. 85–70).

Keempat, karya-karya *ādāb al-mu'allimīn* dan *ādāb al-muta'allimīn*. Risalah-risalah tentang etika guru dan murid—seperti *Ādāb al-Mu'allimīn* karya Ibn Saḥnūn (w. 870 M), *al-Jāmi' li-Akhlāq al-Rāwī wa Ādāb al-Sāmi'* karya al-Khaṭīb al-Baghdādī, atau *Ta'līm al-Muta'allim* karya al-Zarnūjī (abad ke13- M)—adalah sumber yang sangat kaya untuk memahami nilai-nilai, norma-norma, dan praktik-praktik ideal dalam pendidikan Islam. Risalah-risalah ini memberikan gambaran yang detail tentang bagaimana seharusnya seorang guru bersikap, bagaimana seharusnya seorang murid menghormati gurunya, bagaimana proses pembelajaran seharusnya diorganisasikan, dan apa tujuan-tujuan dari pendidikan. Namun, sebagaimana telah ditekankan dalam sub-bab sebelumnya, sumber-sumber normatif ini harus dibaca secara kritis. Ia menggambarkan ideal, bukan realitas; apa yang seharusnya, bukan apa yang sesungguhnya. Kesenjangan antara ideal dan realitas ini sendiri adalah objek penelitian yang sangat penting (Ibn Saḥnūn, 1972; Günther, 2005).

Kelima, kronik-kronik dan sejarah universal (*tārīkh*). Karya-karya seperti *Tārīkh al-Rusul wa al-Mulūk* karya al-Ṭabarī (w. 923 M), *Murūj al-Dhahab* karya al-Mas'ūdī (w. 956 M), atau *al-Kāmil fī al-Tārīkh* karya Ibn al-Athīr (w. 1233 M) adalah sumber-sumber naratif yang menyediakan kerangka kronologis untuk sejarah pendidikan Islam. Di dalamnya, kita menemukan informasi tentang pendirian madrasah, pengangkatan guru-guru besar, perdebatan-perdebatan akademik, dan kebijakan-kebijakan para khalifah dan wazir terkait pendidikan. Namun, kronik-kronik ini memiliki bias yang signifikan: ia cenderung berfokus pada pusat-pusat politik dan tokoh-tokoh elite; ia sering kali ditulis di bawah patronase penguasa dan mungkin mencerminkan kepentingan-kepentingan mereka; dan ia biasanya hanya mencatat peristiwa-peristiwa yang dianggap "besar" dan "penting," mengabaikan praktik-praktik pendidikan sehari-hari yang tidak spektakuler (Rosenthal, 1968; Khalidi, 1994).

Keenam, catatan-catatan perjalanan (*riḥlah*). Karya-karya seperti *Riḥlah* Ibn Jubayr (w. 1217 M) atau *al-Riḥlah* Ibn Baṭṭūṭah (w. 1369 M) adalah catatan-catatan perjalanan yang ditulis oleh para pencari ilmu yang melakukan perjalanan ke berbagai penjuru dunia Islam. Karya-karya ini sering kali berisi deskripsi-deskripsi yang sangat hidup tentang institusi-institusi pendidikan yang mereka kunjungi,

guru-guru yang mereka temui, kitab-kitab yang mereka pelajari, dan praktik-praktik pembelajaran yang mereka saksikan. Dari perspektif heuristik, *riḥlah* adalah sumber yang unik karena ia memberikan perspektif lintas-budaya dan komparatif: seorang pelancong dari Andalusia yang mengunjungi Baghdad, atau seorang pelancong dari Maroko yang mengunjungi Mali, dapat memberikan wawasan tentang perbedaan-perbedaan dan persamaan-persamaan dalam praktik-praktik pendidikan di berbagai wilayah. Namun, *riḥlah* juga memiliki keterbatasan: ia bersifat impressionistik, bergantung pada ingatan dan persepsi penulisnya, dan sering kali ditulis bertahun-tahun setelah perjalanan itu sendiri (Touati, 2010; Gellens, 1990).

Selain jenis-jenis sumber spesifik di atas, penting juga untuk mengapresiasi keragaman medium sumber yang dapat digunakan dalam penelitian sejarah pendidikan Islam.

Sumber tertulis adalah yang paling dominan dan paling banyak digunakan. Ia mencakup manuskrip-manuskrip (kitab, risalah, dokumen, surat), buku-buku cetak (baik klasik maupun modern), dokumen-dokumen resmi (dekret, undang-undang, laporan), catatan-catatan pribadi (buku harian, catatan kuliah, surat), dan inskripsi-inskripsi (pada bangunan, batu nisan, atau artefak). Dalam konteks Islam, sumber tertulis memiliki status yang sangat istimewa karena tradisi ini sangat berbasis teks.

Sumber lisan, meskipun sering kali diabaikan oleh sejarawan konvensional, memiliki potensi yang sangat besar—terutama untuk meneliti periode-periode di mana sumber tertulis terbatas, atau untuk mengakses pengalaman-pengalaman kelompok yang tidak meninggalkan jejak tertulis. Tradisi lisan di pesantren-pesantren, misalnya, dapat menyimpan pengetahuan tentang sejarah institusi, silsilah keilmuan, dan praktik-praktik pembelajaran yang tidak tercatat dalam dokumen-dokumen tertulis. Wawancara sejarah lisan dengan para guru, murid, atau saksi mata dapat memberikan perspektif personal dan subjektif yang tidak dapat diperoleh dari sumber-sumber tertulis. Namun, sumber lisan memiliki problematikanya sendiri: ia rentan terhadap distorsi ingatan, ia dipengaruhi oleh konteks wawancara, dan ia sering kali lebih mencerminkan kebutuhan-kebutuhan masa kini daripada realitas masa lalu (Thompson, 2000; Vansina, 1985).

Sumber material—artefak, bangunan, alat-alat—adalah jenis sumber yang paling sering diabaikan tetapi memiliki potensi yang sangat besar. Arsitektur madrasah, masjid, dan pesantren adalah "teks" yang dapat "dibaca" untuk memahami hierarki ruang, fungsi-fungsi sosial, dan nilai-nilai estetika yang mewujud dalam bentuk-bentuk bangunan. Alat-alat tulis—pena, tinta, kertas, papan tulis—adalah saksi bisu dari praktik-praktik literasi. Mushaf-mushaf Al-Qur'an kuno, dengan kaligrafi dan iluminasinya, adalah objek-objek yang tidak hanya membawa teks suci, tetapi juga membawa makna-makna kultural dan

spiritual yang mendalam. Pendekatan yang dikenal sebagai "sejarah material" (*material history*) menawarkan perspektif yang sangat kaya untuk memahami dimensi-dimensi pendidikan yang tidak dapat diakses melalui sumber-sumber tertulis semata (Grosvenor & Lawn, 2005; Burke, 2008).

Sumber digital adalah kategori yang relatif baru tetapi semakin penting. Sumber-sumber yang lahir digital—seperti situs web, blog, media sosial, forum diskusi online—adalah sumber primer untuk meneliti perkembangan pendidikan Islam di era kontemporer. Basis data digital—seperti katalog-katalog manuskrip, repositori-repositori artikel, atau korpus-korpus teks yang dapat dicari—adalah alat-alat heuristik yang sangat kuat. Namun, sebagaimana telah dibahas dalam sub-bab tentang digitalisasi, sumber digital juga memiliki tantangan-tantangan unik: ia rentan terhadap perubahan dan penghapusan, ia sering kali tidak memiliki mekanisme preservasi yang memadai, dan ia menimbulkan pertanyaan-pertanyaan baru tentang autentisitas dan otoritas (Rosenzweig, 2011; Cohen & Rosenzweig, 2006).

Strategi Pemaduan Sumber: Kesadaran akan keragaman jenis sumber ini membawa kita pada suatu prinsip metodologis yang sangat penting: tidak ada satu jenis sumber pun yang memadai secara sendirian. Setiap jenis sumber memiliki "sudut pandang" yang terbatas; setiap jenis sumber mengungkapkan aspek-aspek tertentu dari realitas dan menyembunyikan aspek-aspek lain. Sumber-sumber resmi—seperti dokumen wakaf atau kronik dinasti—cenderung menyajikan perspektif "dari atas," dari sudut pandang para penguasa dan elite. Sumber-sumber normatif—seperti risalah *ādāb al-mu'allimīn*—cenderung menyajikan ideal, bukan realitas. Sumber-sumber pribadi—seperti surat-surat atau catatan harian—dapat memberikan perspektif "dari bawah," tetapi ia terbatas pada individu-individu tertentu dan tidak dapat digeneralisasi secara mudah.

Sejarawan yang bertanggung jawab tidak akan mengandalkan satu jenis sumber secara eksklusif. Ia akan berusaha untuk memadukan (*triangulate*) berbagai jenis sumber, menggunakan masing-masing untuk mengisi kekosongan yang ditinggalkan oleh yang lain, dan untuk saling mengkritisi bias-bias satu sama lain. Dokumen wakaf dapat memberikan informasi tentang pendanaan dan regulasi institusi, tetapi tidak dapat memberi tahu kita tentang pengalaman sehari-hari para murid di institusi tersebut. Catatan *ijāzah* dapat memberi tahu kita tentang transmisi teks, tetapi tidak dapat memberi tahu kita tentang bagaimana teks-teks itu dipahami dan dihayati. Tradisi lisan dapat memberi tahu kita tentang ingatan-ingatan yang diwariskan, tetapi harus diuji silang dengan bukti-bukti tertulis. Dengan memadukan berbagai jenis sumber, sejarawan dapat membangun gambaran yang lebih holistik, lebih multidimensi, dan lebih mendekati kompleksitas realitas sejarah yang sesungguhnya. Inilah esensi dari heuristik yang canggih: bukan sekadar mengumpulkan sumber, tetapi

merancang suatu strategi pengumpulan sumber yang memadukan berbagai jenis dan perspektif untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan penelitian secara paling komprehensif (Tosh, 2015, hlm. 165–140; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 80–60).

C. Teknik Penelusuran Sumber

Setelah memahami konsep heuristik dan mengidentifikasi berbagai jenis sumber yang tersedia, kita kini memasuki ranah yang lebih operasional: bagaimana sumber-sumber itu ditemukan dan dikumpulkan? Teknik penelusuran sumber adalah seperangkat keterampilan, strategi, dan prosedur konkret yang digunakan oleh sejarawan untuk melacak, menemukan, mengakses, dan mengumpulkan bahan-bahan yang relevan dengan penelitiannya. Jika heuristik adalah ilmunya, maka teknik penelusuran adalah seninya—sebuah seni yang memerlukan kombinasi dari pengetahuan yang luas, ketekunan yang tak kenal lelah, kreativitas dalam memecahkan masalah, dan—sebagaimana akan kita lihat—sentuhan intuisi yang hanya dapat diperoleh melalui pengalaman bertahun-tahun. Dalam konteks penelitian sejarah pendidikan Islam, penguasaan teknik penelusuran sumber sangatlah krusial, mengingat sifat sumber yang sangat tersebar, terfragmentasi, dan sering kali tersembunyi di tempat-tempat yang tidak terduga (Tosh, 2015, hlm. 90–120; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 20–60; Shafer, 1974, hlm. 45–70).

Mengapa Teknik Penelusuran Itu Penting? Ada suatu ilusi yang sering kali menjangkiti para peneliti pemula: ilusi bahwa sumber-sumber sejarah—terutama di era digital—dapat ditemukan dengan mudah hanya melalui beberapa klik di mesin pencari. Ilusi ini tidak hanya keliru, tetapi juga berbahaya, karena ia dapat membuat peneliti melewatkan sumber-sumber yang paling penting dan paling kaya, yang sering kali tidak muncul di halaman pertama hasil pencarian Google. Realitasnya, penelusuran sumber adalah proses yang kompleks dan multi-tahap yang memerlukan strategi yang cermat. Sumber-sumber yang paling berharga sering kali tersembunyi di tempat-tempat yang tidak terduga: di perpustakaan-perpustakaan yang tidak memiliki katalog digital, di koleksi-koleksi pribadi yang tidak terbuka untuk umum, di arsip-arsip yang belum terorganisasi, di lapisan-lapisan marginalia dalam manuskrip yang tidak tercantum dalam deskripsi katalog, atau di ingatan para informan yang belum pernah diwawancarai. Menemukan sumber-sumber semacam ini memerlukan lebih dari sekadar keberuntungan; ia memerlukan teknik yang teruji, strategi yang sistematis, dan—yang paling penting—pola pikir seorang detektif sejarah: rasa ingin tahu yang tak kenal lelah, skeptisisme yang sehat terhadap klaim-klaim yang mudah, dan kesediaan untuk mengeksplorasi jalan-jalan yang tidak lazim.

- **Teknik Penelusuran Sumber Primer**

  Penelusuran sumber primer memerlukan strategi yang berbeda dari penelusuran sumber sekunder. Sumber-sumber primer sering kali tidak

terindeks dengan baik, tidak tersedia secara digital, dan memerlukan kunjungan fisik ke lokasi-lokasi tertentu. Beberapa teknik utama dapat diidentifikasi.

Pertama, penelusuran katalog dan alat bantu bibliografis. Langkah pertama dalam setiap pencarian sumber adalah memeriksa katalog-katalog perpustakaan, arsip, dan koleksi-koleksi manuskrip. Untuk penelitian sejarah pendidikan Islam, beberapa katalog dan alat bantu bibliografis yang sangat penting meliputi: *Geschichte der arabischen Literatur* (GAL) karya Carl Brockelmann—sebuah karya monumental yang mendaftar ribuan penulis dan karya dalam tradisi Arab-Islam, lengkap dengan informasi tentang manuskrip-manuskrip yang masih ada dan di mana mereka tersimpan; *Geschichte des arabischen Schrifttums* (GAS) karya Fuat Sezgin—yang melanjutkan dan memperluas pekerjaan Brockelmann; katalog-katalog manuskrip dari perpustakaan-perpustakaan besar seperti Süleymaniye di Istanbul, Dār al-Kutub di Kairo, British Library di London, atau Perpustakaan Nasional Republik Indonesia; serta basis data-basis data digital seperti *WorldCat*, *Islamic Manuscripts Online*, atau *Qatar Digital Library*. Kemampuan untuk menggunakan alat-alat bantu ini secara efektif—memahami bagaimana mereka diorganisasikan, apa keterbatasannya, dan bagaimana menginterpretasikan informasi yang mereka berikan—adalah keterampilan dasar yang harus dikuasai oleh setiap peneliti.

Kedua, teknik "bola salju" (*snowball technique*). Sering kali, cara terbaik untuk menemukan sumber adalah melalui sumber itu sendiri. Ketika seorang peneliti menemukan satu artikel atau buku yang relevan, ia harus memeriksa dengan cermat catatan kaki, referensi, dan bibliografinya. Sering kali, di sanalah tersimpan "peta harta karun"—referensi ke sumber-sumber primer yang mungkin tidak akan ditemukan melalui pencarian katalog biasa. Teknik ini juga berlaku untuk penelitian manuskrip: marginalia dalam satu manuskrip mungkin merujuk ke manuskrip lain; catatan-catatan *ijāzah* dalam suatu koleksi biografis dapat mengarahkan peneliti ke guru-guru, kitab-kitab, atau institusi-institusi yang belum dikenal sebelumnya. Dengan mengikuti jejak-jejak referensi ini dari satu sumber ke sumber lain—seperti bola salju yang menggelinding dan semakin membesar—peneliti dapat membangun korpus sumber yang jauh lebih kaya daripada yang dapat ditemukan melalui pencarian katalog saja.

Ketiga, penelusuran arsip dan kunjungan lapangan. Untuk banyak topik dalam sejarah pendidikan Islam—terutama yang berkaitan dengan institusi-institusi lokal, periode-periode yang kurang terdokumentasi, atau pengalaman-pengalaman yang tidak terekam dalam sumber-sumber arus utama—kunjungan fisik ke arsip-arsip dan lokasi-lokasi penelitian adalah mutlak diperlukan. Ini melibatkan perencanaan yang matang:

mengidentifikasi arsip-arsip yang relevan (arsip nasional, arsip daerah, arsip institusi seperti pesantren atau madrasah, arsip organisasi-organisasi Islam), menghubungi pengelola arsip untuk mengetahui prosedur akses, dan—sering kali—menghadapi kenyataan bahwa arsip-arsip tersebut mungkin tidak terorganisasi dengan baik, tidak memiliki katalog yang memadai, atau berada dalam kondisi fisik yang memprihatinkan. Bekerja di arsip semacam ini memerlukan kesabaran, ketekunan, dan kemampuan untuk "membaca" tidak hanya teks-teks individual, tetapi juga keseluruhan logika pengorganisasian arsip itu sendiri—untuk memahami bagaimana dokumen-dokumen dikelompokkan, apa yang ada dan apa yang hilang, dan bias-bias apa yang mungkin terkandung dalam cara arsip itu dibentuk.

Keempat, teknik pengumpulan sumber lisan. Untuk periode-periode kontemporer—terutama abad ke-20 dan ke-21—sejarah lisan (*oral history*) menawarkan teknik penelusuran yang sangat berharga. Ini melibatkan identifikasi dan wawancara terhadap para saksi mata atau partisipan dalam peristiwa-peristiwa pendidikan: para guru tua, mantan murid, pendiri institusi, atau tokoh-tokoh komunitas. Teknik ini memerlukan keterampilan yang berbeda dari penelitian arsip: kemampuan untuk membangun *rapport* dengan informan, untuk mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang terbuka dan tidak mengarahkan, untuk mendengarkan dengan empati, dan untuk merekam dan mentranskripsikan wawancara dengan akurat. Sumber lisan memiliki problematikanya sendiri—ingatan dapat salah, narasi dapat diwarnai oleh kepentingan masa kini—tetapi ia juga dapat memberikan perspektif yang tidak dapat diperoleh dari sumber-sumber tertulis: pengalaman subjektif, emosi, dan makna-makna personal yang melekat pada peristiwa-peristiwa pendidikan (Thompson, 2000; Vansina, 1985).

- **Teknik Penelusuran di Era Digital**

  Era digital telah membawa transformasi besar dalam teknik penelusuran sumber. Beberapa strategi kunci di era digital meliputi:

  Pertama, penggunaan mesin pencari dan basis data digital secara efektif. Ini melibatkan lebih dari sekadar mengetikkan kata kunci ke Google. Peneliti yang terampil memahami bagaimana menggunakan operator pencarian lanjutan (*Boolean operators*: AND, OR, NOT), bagaimana membatasi pencarian berdasarkan domain (.edu, .ac.id), format file (PDF, DOC), atau rentang tanggal, dan bagaimana memanfaatkan fitur-fitur khusus dari basis data-basis data akademik seperti JSTOR, Project MUSE, atau Google Scholar. Untuk penelitian sejarah pendidikan Islam, kemampuan untuk melakukan pencarian dalam bahasa Arab—dengan segala kompleksitas morfologinya—adalah keterampilan yang sangat berharga.

  Kedua, eksplorasi repositori digital manuskrip. Semakin banyak perpustakaan dan koleksi yang mendigitalisasi manuskrip-manuskrip Islam

mereka dan menyediakannya secara online. Situs-situs seperti *Islamic Manuscripts Online*, *Yale-SOAS Islamic Manuscript Gallery*, *Qatar Digital Library*, atau koleksi-koleksi digital dari perpustakaan-perpustakaan nasional di Berlin, Paris, dan London adalah tambang emas bagi peneliti. Namun, mengakses repositori-repositori ini memerlukan pemahaman tentang antarmuka masing-masing, kemampuan untuk menavigasi metadata yang sering kali tidak lengkap atau tidak konsisten, dan—sebagaimana telah ditekankan—kesadaran kritis akan keterbatasan dari arsip digital: bahwa ia hanya mewakili sebagian kecil dari keseluruhan warisan manuskrip Islam.

Ketiga, kolaborasi dan jaringan akademik. Di era digital, penelusuran sumber tidak harus dilakukan sendirian. Milis-milis akademik, grup-grup diskusi online, dan platform-platform media sosial dapat digunakan untuk terhubung dengan para ahli, untuk menanyakan tentang sumber-sumber yang sulit ditemukan, atau untuk berbagi informasi tentang temuan-temuan baru. Jaringan informal antar-peneliti sering kali menjadi saluran yang paling efektif untuk menemukan sumber-sumber yang tidak terpublikasi atau tidak terindeks. Dalam konteks studi Islam, di mana banyak koleksi manuskrip masih berada di tangan pribadi atau di institusi-institusi lokal yang tidak memiliki katalog digital, koneksi personal sering kali menjadi kunci untuk mendapatkan akses (Rosenzweig, 2011; Cohen & Rosenzweig, 2006).

Pencatatan dan Pendokumentasian: Teknik penelusuran yang paling canggih sekalipun akan sia-sia jika tidak disertai dengan pencatatan yang sistematis. Setiap sumber yang ditemukan harus segera dicatat dengan informasi bibliografis yang lengkap: penulis, judul, tempat dan tanggal penerbitan (untuk buku cetak), lokasi dan nomor katalog (untuk manuskrip), tanggal wawancara dan identitas informan (untuk sumber lisan), dan alamat URL serta tanggal akses (untuk sumber digital). Untuk dokumen-dokumen yang sangat penting, fotokopi, foto, atau transkripsi harus dibuat. Tanpa pencatatan yang cermat, peneliti akan dengan mudah tersesat dalam lautan informasi yang telah ia kumpulkan, dan—yang lebih parah—ia tidak akan dapat memberikan referensi yang akurat untuk klaim-klaimnya, yang merupakan pelanggaran serius terhadap prinsip transparansi metodologis.

Di era digital, berbagai perangkat lunak manajemen referensi—seperti Zotero, Mendeley, atau EndNote—dapat sangat membantu dalam mengorganisasikan sumber-sumber yang telah ditemukan. Perangkat lunak ini memungkinkan peneliti untuk menyimpan informasi bibliografis, melampirkan file-file digital, membuat catatan-catatan, dan menghasilkan sitasi dan bibliografi secara otomatis. Namun, perangkat lunak hanyalah alat; ia tidak dapat menggantikan disiplin intelektual untuk mencatat secara akurat dan lengkap setiap sumber yang digunakan.

Signifikansi: Teknik penelusuran sumber memiliki signifikansi yang sangat khusus bagi penelitian sejarah pendidikan Islam. Sebagaimana telah berulang kali ditekankan, sumber-sumber untuk bidang ini sangat tersebar dan terfragmentasi. Sebuah dokumen penting mungkin tersimpan di perpustakaan di Istanbul, sementara dokumen yang melengkapinya berada di Leiden, dan tradisi lisan yang menjelaskan konteksnya hanya dapat ditemukan di sebuah desa di Jawa. Tanpa penguasaan teknik-teknik penelusuran yang canggih—kemampuan untuk menggunakan katalog internasional, untuk mengikuti jejak referensi dari satu sumber ke sumber lain, untuk bekerja di arsip-arsip yang tidak terorganisasi, dan untuk membangun jaringan dengan para ahli di berbagai negara—peneliti akan dengan mudah kehilangan jejak, dan rekonstruksi yang dihasilkannya akan timpang dan tidak memadai.

Lebih dari itu, teknik penelusuran yang baik bukan hanya tentang menemukan sumber; ia juga tentang menghormati sumber itu sendiri. Setiap dokumen, setiap manuskrip, setiap kesaksian lisan adalah bagian dari warisan intelektual umat Islam yang harus diperlakukan dengan hormat dan hati-hati. Teknik penelusuran yang bertanggung jawab mencakup pemahaman tentang etika penelitian: bagaimana menangani dokumen-dokumen yang rapuh tanpa merusaknya, bagaimana meminta izin sebelum merekam wawancara, bagaimana menghormati hak-hak privasi informan, dan bagaimana mengakui secara jujur bantuan-bantuan yang diterima selama proses penelusuran. Dalam tradisi Islam, penghormatan terhadap ilmu dan pembawanya—*adab* terhadap guru, terhadap kitab, terhadap rantai transmisi—adalah nilai yang sangat fundamental. Teknik penelusuran sumber, dalam pengertian ini, adalah manifestasi dari *adab* tersebut dalam konteks penelitian modern: sebuah etika pencarian ilmu yang menggabungkan ketekunan intelektual dengan kerendahan hati spiritual.

D. Digital Archive

Di antara seluruh perkembangan teknologi yang telah mentransformasi praktik heuristik dalam penelitian sejarah, tidak ada yang lebih revolusioner daripada kemunculan arsip digital (*digital archive*). Jika generasi sebelumnya dari para sejarawan pendidikan Islam—dari Ignaz Goldziher hingga George Makdisi, dari Ahmad Shalaby hingga A. L. Tibawi—harus menghabiskan waktu berbulan-bulan, bahkan bertahun-tahun, untuk melakukan perjalanan ke perpustakaan-perpustakaan di seluruh dunia, menyalin manuskrip dengan tangan, dan mengandalkan ingatan serta catatan-catatan yang tidak sempurna, maka generasi kontemporer memiliki akses ke suatu lanskap sumber yang sama sekali berbeda. Dalam dua dekade terakhir, digitalisasi massal terhadap koleksi-koleksi perpustakaan, arsip, dan manuskrip telah menciptakan sebuah ekosistem pengetahuan digital yang memungkinkan akses ke jutaan dokumen dari mana saja di dunia, kapan saja, hanya dengan beberapa klik. Transformasi ini bukan

sekadar peningkatan kenyamanan; ia adalah perubahan kualitatif dalam cara sejarawan menemukan, mengakses, dan berinteraksi dengan sumber-sumber primer. Namun, sebagaimana setiap revolusi teknologi, ia juga membawa serta serangkaian tantangan epistemologis, metodologis, dan etis yang harus dipahami dan dikelola secara kritis (Rosenzweig, 2011, hlm. 30–1; Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 20–1; Milligan, 2019, hlm. 25–1).

Hakikat Arsip Digital: Untuk memahami signifikansi arsip digital bagi penelitian sejarah pendidikan Islam, kita harus terlebih dahulu menolak pemahaman simplistik yang melihatnya sekadar sebagai "versi digital dari arsip fisik"—seolah-olah digitalisasi hanyalah proses teknis memindai dokumen dan mengunggahnya ke internet. Arsip digital, dalam pengertian yang lebih mendalam, adalah entitas baru yang memiliki karakteristik, logika, dan dinamikanya sendiri yang berbeda secara kualitatif dari arsip fisik. Ia bukan sekadar reproduksi; ia adalah remediasi (*remediation*)—sebuah proses di mana medium baru (digital) tidak hanya mereproduksi medium lama (cetak atau manuskrip), tetapi juga mentransformasinya, menciptakan kemungkinan-kemungkinan baru sekaligus menutup kemungkinan-kemungkinan lama (Bolter & Grusin, 1999, hlm. 44–50).

Beberapa karakteristik khas arsip digital yang membedakannya dari arsip fisik meliputi: (a) aksesibilitas global dan instan—sebuah manuskrip yang tersimpan di perpustakaan di Istanbul atau Kairo dapat diakses secara simultan oleh peneliti di Jakarta, London, dan New York tanpa harus meninggalkan meja mereka; (b) reproduksibilitas tanpa batas—salinan digital dapat dibuat tanpa degradasi kualitas, memungkinkan ribuan peneliti untuk menggunakan sumber yang sama secara bersamaan; (c) kemampuan pencarian (*searchability*)—teks-teks digital, terutama yang telah melalui proses OCR (Optical Character Recognition) atau transkripsi manual, dapat dicari berdasarkan kata kunci, memungkinkan peneliti untuk menemukan informasi spesifik dalam korpus yang sangat besar dalam hitungan detik; (d) keterkaitan hipertekstual—sumber-sumber digital dapat dihubungkan satu sama lain melalui hyperlink, menciptakan jaringan referensi silang yang jauh melampaui apa yang mungkin dalam format cetak; (e) multimedialitas—arsip digital dapat mencakup tidak hanya teks, tetapi juga gambar beresolusi tinggi, rekaman audio, video, dan model tiga dimensi; dan (f) dinamisme dan fluiditas—berbeda dengan arsip fisik yang relatif stabil, arsip digital dapat diperbaharui, direvisi, atau—secara tragis—menghilang dalam sekejap (Rosenzweig, 2011, hlm. 50–80; Cohen & Rosenzweig, 2006, hlm. 20–50).

Arsip Digital untuk Studi Islam: Untuk penelitian sejarah pendidikan Islam, lanskap arsip digital telah berkembang dengan sangat pesat dalam dua dekade terakhir, dan kini mencakup berbagai jenis repositori yang sangat berharga. Beberapa contoh utama meliputi:

Pertama, repositori manuskrip Islam digital. Proyek-proyek seperti *Islamic Manuscripts Online*, *Yale-SOAS Islamic Manuscript Gallery*, *Qatar Digital Library*,

Hill Museum and Manuscript Library (HMML), dan koleksi-koleksi digital dari perpustakaan-perpustakaan nasional di Berlin, Paris, London, Kairo, dan Istanbul telah membuat ratusan ribu manuskrip Islam tersedia secara online. Repositori-repositori ini memungkinkan peneliti untuk mengakses manuskrip-manuskrip langka—kitab-kitab kurikulum, catatan *ijāzah*, dokumen wakaf, risalah *ādāb al-mu'allimīn*—yang sebelumnya hanya dapat diakses dengan melakukan perjalanan ke lokasi fisik dan sering kali memerlukan izin khusus. Ketersediaan digital ini telah secara fundamental mendemokratisasi akses ke warisan intelektual Islam, memungkinkan peneliti dari institusi-institusi kecil di negara-negara berkembang untuk mengakses sumber-sumber yang sebelumnya hanya tersedia bagi para sarjana di pusat-pusat akademik global.

Kedua, basis data biografis dan prosopografis. Proyek-proyek digital seperti *Onomasticon Arabicum*, *Islamic Biographical Dictionary*, atau basis data *PUA* (*Prosopographie des Ulemas d'al-Andalus*) menyediakan akses terstruktur ke informasi biografis tentang ribuan ulama, guru, dan pencari ilmu dari berbagai periode dan wilayah. Basis data-basis data ini memungkinkan peneliti untuk melakukan analisis prosopografis dalam skala yang sebelumnya tidak terbayangkan—melacak pola-pola karier, memetakan jaringan keilmuan, dan mengidentifikasi tren-tren dalam transmisi ilmu—dengan menggunakan alat-alat komputasional.

Ketiga, repositori dokumen arsip kolonial. Untuk penelitian tentang pendidikan Islam pada periode kolonial dan pasca-kolonial, arsip-arsip digital dari institusi-institusi kolonial—seperti *The National Archives* di Inggris, *Nationaal Archief* di Belanda, atau *Archives Nationales* di Prancis—menyediakan akses ke dokumen-dokumen resmi, laporan-laporan, korespondensi, dan statistik yang sangat penting untuk memahami kebijakan-kebijakan pendidikan kolonial dan respons-respons Muslim terhadapnya.

Keempat, repositori surat kabar dan majalah digital. Surat kabar dan majalah dari abad ke-19 dan ke-20—seperti *al-Manār* di Mesir, *al-Munīr* di Sumatera, atau *Pandji Islam* di Indonesia—adalah sumber yang sangat kaya untuk meneliti perdebatan-perdebatan tentang reformasi pendidikan Islam, pendirian sekolah-sekolah baru, dan perkembangan pemikiran pendidikan. Banyak dari surat kabar dan majalah ini kini telah didigitalisasi dan dapat dicari secara elektronik, membuka kemungkinan-kemungkinan baru untuk analisis diskursus dalam skala besar (Romanov, 2017; Savant, 2018; Hirschler, 2012).

Tantangan Epistemologis: Meskipun arsip digital menawarkan kemudahan akses yang luar biasa, ia juga membawa serta jebakan-jebakan epistemologis yang harus diwaspadai oleh setiap peneliti yang kritis. Jebakan pertama dan paling serius adalah apa yang dapat disebut sebagai ilusi kelengkapan (*illusion of completeness*). Ketika seorang peneliti duduk di depan komputernya dan

mengakses ribuan manuskrip melalui portal digital yang elegan, ada godaan yang kuat untuk menganggap bahwa apa yang tersedia secara online adalah "seluruh" arsip—atau setidaknya representasi yang memadai darinya. Godaan ini sangat berbahaya karena ia mengabaikan fakta bahwa arsip digital selalu merupakan seleksi dari arsip fisik yang jauh lebih besar. Proses digitalisasi selalu dipengaruhi oleh prioritas-prioritas institusional, keterbatasan pendanaan, dan—sering kali—agenda-agenda politik atau ideologis. Manuskrip-manuskrip yang dianggap "penting" atau "berharga" oleh kurator-kurator Barat mungkin tidak sama dengan yang dianggap penting oleh komunitas Muslim sendiri. Manuskrip-manuskrip dari pusat-pusat metropolitan besar cenderung lebih banyak didigitalisasi daripada yang dari daerah-daerah pinggiran. Manuskrip-manuskrip yang dalam kondisi fisik baik lebih mungkin didigitalisasi daripada yang rusak atau sulit dibaca—padahal justru manuskrip-manuskrip yang rusak itu mungkin menyimpan informasi yang paling langka.

Dengan demikian, arsip digital menciptakan sebuah rezim visibilitas (*regime of visibility*) baru: ia membuat sumber-sumber tertentu menjadi sangat terlihat, mudah diakses, dan—secara implisit—dianggap "paling penting," sementara sumber-sumber lain tetap tidak terlihat, tersembunyi, dan terlupakan. Bagi sejarawan pendidikan Islam, ini adalah tantangan yang sangat serius. Jika penelitian hanya didasarkan pada apa yang tersedia secara digital, maka penelitian itu akan secara sistematis bias terhadap sumber-sumber yang telah didigitalisasi—yang mungkin tidak representatif dari keseluruhan warisan dokumenter Islam. Sejarawan yang bertanggung jawab harus selalu bertanya: apa yang *tidak* ada dalam arsip digital? Siapa yang membuat keputusan tentang apa yang didigitalisasi dan apa yang tidak? Dan bagaimana bias-bias seleksi ini membentuk—dan membatasi—pengetahuan yang dapat saya hasilkan? (Rosenzweig, 2011, hlm. 80–50; Milligan, 2019, hlm. 70–50; Mahdi, 2016).

Tantangan Teknis: Selain tantangan epistemologis, arsip digital juga menghadirkan tantangan teknis yang signifikan. Pertama, keterbatasan pencarian. Meskipun banyak arsip digital menyediakan antarmuka pencarian yang canggih, efektivitas pencarian sangat bergantung pada kualitas metadata—informasi tentang penulis, judul, tanggal, subjek, dan kata kunci yang melekat pada setiap dokumen. Metadata untuk manuskrip-manuskrip Islam sering kali tidak lengkap, tidak akurat, atau tidak konsisten—terutama untuk manuskrip-manuskrip dari koleksi-koleksi kecil atau yang belum dikatalogkan secara profesional. Akibatnya, pencarian berdasarkan metadata mungkin melewatkan sumber-sumber yang sangat relevan hanya karena mereka tidak diberi label yang tepat.

Kedua, keterbatasan OCR untuk aksara Arab. Kemampuan untuk mencari teks penuh (*full-text search*) dalam korpus digital bergantung pada teknologi *Optical Character Recognition* (OCR), yang mengubah gambar teks menjadi

teks yang dapat dicari. Untuk aksara Latin, teknologi ini sudah sangat maju. Namun, untuk aksara Arab—dengan karakteristiknya yang unik: huruf-huruf yang saling menyambung, variasi bentuk huruf tergantung posisinya, penggunaan tanda diakritik yang sering kali tidak konsisten, dan keragaman gaya kaligrafi—teknologi OCR masih jauh dari sempurna. Akibatnya, sebagian besar manuskrip Islam yang telah didigitalisasi hanya tersedia sebagai gambar, bukan sebagai teks yang dapat dicari. Ini berarti bahwa peneliti tidak dapat begitu saja mengetikkan kata kunci dan menemukan semua referensi yang relevan; ia masih harus "membaca" manuskrip secara visual—meskipun kini ia dapat melakukannya dari jarak jauh. Keterbatasan ini, meskipun tampak teknis, memiliki implikasi epistemologis yang mendalam: ia membatasi kemampuan peneliti untuk melakukan analisis dalam skala besar, dan ia mempertahankan—setidaknya untuk sementara—pentingnya keterampilan membaca manuskrip tradisional (Romanov, 2017; Savant, 2018).

Perspektif historiografis yang kritis tidak hanya menggunakan arsip digital sebagai alat, tetapi juga menjadikannya sebagai objek analisis. Bagaimana arsip-arsip digital ini dibangun? Siapa yang mendanai mereka? Kriteria apa yang digunakan untuk memilih apa yang didigitalisasi? Bagaimana antarmuka dan struktur basis data membentuk cara peneliti berinteraksi dengan sumber-sumber? Bagaimana metadata dikonstruksi, dan bias-bias apa yang mungkin terkandung di dalamnya? Pertanyaan-pertanyaan ini mengarahkan perhatian pada fakta bahwa arsip digital—sebagaimana arsip fisik—adalah konstruksi sosial yang mencerminkan dan mereproduksi relasi-relasi kekuasaan, prioritas-prioritas epistemologis, dan kepentingan-kepentingan institusional.

Bagi sejarawan pendidikan Islam, penting untuk menyadari bahwa banyak dari arsip digital utama yang menyimpan sumber-sumber Islam dikelola oleh institusi-institusi Barat—perpustakaan-perpustakaan universitas di Eropa dan Amerika, museum-museum, atau yayasan-yayasan. Meskipun ini tidak dengan sendirinya berarti bahwa arsip-arsip ini "bias" atau "tidak dapat dipercaya," ia menimbulkan pertanyaan-pertanyaan penting tentang representasi, kontrol, dan akses. Siapa yang memiliki suara dalam menentukan apa yang dilestarikan dan bagaimana ia dikatalogkan? Bagaimana perspektif-perspektif non-Barat—termasuk perspektif Islam—direpresentasikan (atau tidak direpresentasikan) dalam metadata dan struktur klasifikasi? Apakah digitalisasi benar-benar "mendemokratisasi" akses ke warisan intelektual Islam, atau apakah ia menciptakan bentuk-bentuk baru dari ketergantungan dan kontrol? Pertanyaan-pertanyaan ini tidak memiliki jawaban yang sederhana, tetapi mengajukannya adalah bagian dari tanggung jawab etis dan intelektual sejarawan yang menggunakan arsip digital (Said, 1978; Hallaq, 2018).

Strategi Praktis: Menghadapi peluang dan tantangan yang telah diuraikan, bagaimana sejarawan pendidikan Islam dapat menggunakan arsip digital secara

kritis dan efektif? Beberapa strategi praktis dapat direkomendasikan. *Pertama*, selalu mulai dengan perencanaan yang matang: sebelum menyelami arsip digital, identifikasi terlebih dahulu pertanyaan-pertanyaan penelitian secara jelas, dan petakan jenis-jenis sumber yang relevan. Jangan biarkan kemudahan akses digital mendikte arah penelitian; sebaliknya, biarkan pertanyaan penelitian memandu pencarian.

Kedua, gunakan berbagai platform dan repositori: jangan hanya mengandalkan satu atau dua platform digital. Arsip yang berbeda memiliki koleksi yang berbeda, antarmuka yang berbeda, dan kemampuan pencarian yang berbeda. Dengan menggunakan berbagai platform, peneliti dapat memperoleh gambaran yang lebih komprehensif dan mengurangi risiko bias seleksi.

Ketiga, verifikasi sumber digital dengan sumber fisik: ketika memungkinkan, periksalah sumber-sumber yang ditemukan secara digital terhadap versi fisiknya—atau setidaknya, bandingkan dengan deskripsi-deskripsi dalam katalog-katalog cetak atau literatur sekunder. Ini penting untuk memastikan bahwa reproduksi digital itu akurat dan lengkap.

Keempat, dokumentasikan pencarian secara cermat: catat platform apa yang digunakan, kata kunci apa yang dimasukkan, dan kapan pencarian dilakukan. Arsip digital berubah secara konstan—koleksi baru ditambahkan, antarmuka diperbaharui, dan kadang-kadang akses dibatasi—sehingga dokumentasi yang cermat sangat penting untuk transparansi dan replikabilitas.

Kelima, jangan abaikan arsip fisik: arsip digital adalah alat yang sangat kuat, tetapi ia tidak boleh menjadi satu-satunya alat. Masih ada jutaan dokumen yang belum didigitalisasi, dan banyak dari mereka mungkin menyimpan informasi yang paling berharga dan paling tidak terduga. Heuristik yang bertanggung jawab harus menggabungkan penelusuran digital dengan kunjungan fisik ke arsip-arsip, perpustakaan-perpustakaan, dan koleksi-koleksi lokal. Dalam konteks Indonesia, misalnya, banyak pesantren-pesantren tua memiliki koleksi manuskrip yang belum didigitalisasi dan bahkan belum dikatalogkan—menemukan dan mendokumentasikan koleksi-koleksi ini adalah salah satu tugas paling mendesak bagi sejarawan pendidikan Islam Indonesia (Cohen & Rosenzweig, 2006; Rosenzweig, 2011).

Arsip digital adalah anugerah sekaligus tantangan bagi penelitian sejarah pendidikan Islam. Ia telah membuka akses ke sumber-sumber yang sebelumnya tidak terjangkau, memungkinkan analisis dalam skala yang sebelumnya tidak terbayangkan, dan mendemokratisasi kesempatan penelitian bagi para sarjana di seluruh dunia. Namun, ia juga membawa risiko-risiko serius: ilusi kelengkapan, rezim visibilitas yang bias, dan ketergantungan pada infrastruktur teknologi yang rapuh dan sering kali dikontrol oleh institusi-institusi yang jauh dari komunitas-komunitas Muslim yang menjadi subjek penelitian.

Sejarawan yang bijaksana tidak akan menolak arsip digital—itu akan menjadi bentuk pengingkaran terhadap realitas yang tidak produktif—tetapi juga tidak akan menerimanya secara naif. Ia akan menggunakannya dengan penuh kesadaran kritis, selalu mempertanyakan asal-usul, keterbatasan, dan bias-bias dari sumber-sumber digital yang ia gunakan. Ia akan memperlakukan arsip digital bukan sebagai jendela transparan ke masa lalu, tetapi sebagai **konstruksi** yang harus dianalisis dengan ketelitian yang sama seperti ia menganalisis sumber-sumber primernya. Dan ia akan terus mengingatkan dirinya sendiri—dan para pembacanya—bahwa di balik setiap gambar digital dari sebuah manuskrip, ada realitas material: selembar kertas yang telah bertahan selama berabad-abad, ditulis dengan tangan oleh seorang penyalin yang namanya mungkin telah dilupakan, dan yang kini—berkat teknologi—dapat "berbicara" kepada kita melintasi ruang dan waktu. Dalam dialog antara yang kuno dan yang modern, antara materialitas manuskrip dan virtualitas digital, terdapat keajaiban dan tanggung jawab dari profesi sejarawan di era informasi.

E. Manuskrip Islam

Di antara seluruh jenis sumber yang tersedia bagi sejarawan pendidikan Islam, tidak ada yang lebih fundamental, lebih kaya, dan lebih menantang daripada manuskrip Islam—naskah-naskah tulisan tangan yang diproduksi dalam peradaban Islam selama lebih dari empat belas abad, membentang dari Maroko hingga Maluku, dari Afrika Barat hingga Asia Tengah. Manuskrip adalah jantung dari warisan intelektual Islam. Sebelum mesin cetak diperkenalkan secara luas di dunia Muslim pada abad ke-19, setiap kitab, setiap risalah, setiap dokumen, setiap catatan kuliah, setiap ijazah, dan setiap surat diproduksi dengan tangan—huruf demi huruf, kata demi kata, halaman demi halaman—oleh para penyalin yang bekerja dengan ketelitian dan dedikasi yang luar biasa. Manuskrip-manuskrip ini adalah saksi bisu dari suatu ekosistem keilmuan yang sangat kaya, yang di dalamnya pengetahuan tidak hanya dikonsumsi tetapi juga diproduksi, direproduksi, dikomentari, dan ditransformasikan melalui generasi-generasi sarjana yang tak terhitung jumlahnya. Bagi sejarawan pendidikan Islam, manuskrip adalah jendela utama—meskipun bukan jendela yang transparan—ke dalam dunia pendidikan Islam pra-modern: bagaimana kurikulum disusun, bagaimana teks-teks diajarkan, bagaimana otoritas keilmuan dikonstruksi, dan bagaimana pengetahuan dihayati dalam praktik sehari-hari (Gacek, 2009, hlm. 1–15; Déroche, 2005, hlm. 1–20; Messick, 1993, hlm. 15–50).

- **Hakikat Manuskrip Islam**

  Untuk memahami potensi manuskrip sebagai sumber sejarah, kita harus melampaui pemahaman reduktif yang melihatnya sekadar sebagai "buku sebelum mesin cetak." Manuskrip Islam, dalam konteks budaya dan epistemologisnya, adalah artefak yang jauh lebih kompleks daripada buku

cetak modern. Setiap manuskrip adalah objek yang unik—berbeda dengan buku cetak yang diproduksi dalam ribuan salinan yang identik. Bahkan ketika dua manuskrip berisi teks yang sama—katakanlah, dua salinan dari *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* karya al-Ghazālī—masing-masing memiliki karakteristik fisiknya sendiri: jenis kertas, gaya tulisan, tata letak halaman, iluminasi, penjilidan, marginalia, tanda-tanda kepemilikan, catatan-catatan pembacaan, dan jejak-jejak penggunaan lainnya yang menjadikannya saksi unik dari sejarahnya sendiri. Manuskrip bukan hanya pembawa teks (*text-carrier*); ia adalah monumen budaya yang menyimpan informasi tentang teknologi produksi (bagaimana kertas dibuat, bagaimana tinta dicampur), tentang ekonomi (siapa yang mampu membeli atau memesan manuskrip), tentang estetika (apa yang dianggap indah dalam kaligrafi dan iluminasi), tentang praktik-praktik keilmuan (bagaimana teks dibaca, dikomentari, dan diajarkan), dan tentang sejarah sosial (siapa yang memiliki manuskrip, bagaimana ia berpindah tangan, di mana ia disimpan) (Déroche, 2005, hlm. 25–10; Gacek, 2009, hlm. 35–20).

Bagi sejarawan pendidikan Islam, dimensi-dimensi material dan paratekstual dari manuskrip ini sering kali sama pentingnya dengan isi teks itu sendiri. Marginalia—catatan-catatan yang ditulis di pinggir halaman oleh para pembaca atau pemilik manuskrip—adalah salah satu sumber paling berharga untuk memahami bagaimana teks-teks dipelajari, diajarkan, dan diperdebatkan. Sebuah komentar singkat di margin mungkin menunjukkan bahwa seorang pembaca tidak setuju dengan argumen penulis; sebuah koreksi mungkin menunjukkan bahwa ia membandingkan salinannya dengan salinan lain yang dianggap lebih otoritatif; sebuah catatan tanggal mungkin menunjukkan kapan dan di mana ia membaca bagian tertentu; sebuah doa atau kutipan mungkin mengungkapkan respons emosional atau spiritualnya terhadap teks. Dengan demikian, marginalia adalah jendela ke dalam praktik pembacaan yang sebenarnya—bukan sekadar bagaimana teks "seharusnya" dibaca menurut risalah-risalah normatif, tetapi bagaimana ia benar-benar dibaca oleh individu-individu konkret dalam konteks historis yang spesifik. Sayangnya, marginalia sering kali diabaikan—atau bahkan sengaja dihapus—oleh para kataloger dan editor modern yang menganggapnya sebagai "kotoran" yang mengganggu "kemurnian" teks. Ini adalah salah satu bentuk kekerasan epistemologis yang harus diwaspadai dan dikritisi oleh sejarawan kontemporer (Hirschler, 2012, hlm. 40–20; Messick, 1993, hlm. 50–30).

- **Manuskrip dalam Ekosistem Keilmuan Islam**

  Untuk memahami manuskrip Islam sebagai sumber sejarah pendidikan, kita harus menempatkannya dalam ekosistem keilmuan yang melahirkannya. Manuskrip bukanlah produk dari aktivitas yang terisolasi; ia adalah simpul dalam jaringan yang kompleks dari produksi, sirkulasi, dan konsumsi

pengetahuan. Jaringan ini melibatkan berbagai aktor: penulis (*mu'allif*) yang menciptakan teks, penyalin (*nāsikh* atau *warrāq*) yang mereproduksinya, penjual buku yang mendistribusikannya, pembeli atau kolektor yang memilikinya, guru yang membacakan dan menjelaskannya, murid yang mendengarkan dan mencatatnya, dan para komentator yang menulis di margin-marginnya. Setiap manuskrip, dengan demikian, adalah produk dari kerja kolektif—sebuah "teks sosial" yang tidak dapat dipahami secara terpisah dari jaringan relasi yang memproduksi dan menggunakannya.

Dalam tradisi Islam, hubungan antara manuskrip dan transmisi ilmu sangat erat. Sebuah manuskrip tidak hanya berfungsi sebagai wadah informasi; ia adalah instrumen pedagogis yang digunakan dalam proses pembelajaran. Teks-teks yang diajarkan di madrasah—*mutūn* (teks-teks dasar), *shurūḥ* (komentar), dan *ḥawāshī* (glosa)—ditulis, disalin, dan disirkulasikan dalam bentuk manuskrip. Seorang murid akan membawa manuskripnya ke *ḥalaqah*, mendengarkan guru membaca dan menjelaskan teks, mencatat penjelasan-penjelasan tersebut di margin, dan—setelah menyelesaikan studinya—mungkin mendapatkan *ijāzah* yang memberinya wewenang untuk mengajarkan teks tersebut kepada orang lain. Dalam konteks ini, manuskrip adalah saksi dari proses pedagogis—ia menyimpan jejak-jejak dari interaksi antara guru, murid, dan teks yang merupakan inti dari pendidikan Islam (Makdisi, 1981, hlm. 140–160; Berkey, 1992, hlm. 20–40).

- **Tipologi Manuskrip**

  Untuk penelitian sejarah pendidikan Islam, beberapa jenis manuskrip memiliki relevansi khusus.

  Pertama, manuskrip kitab-kitab kurikulum—teks-teks yang secara eksplisit ditulis untuk diajarkan, atau yang secara historis digunakan sebagai bahan ajar di madrasah, pesantren, atau *ḥalaqah*. Ini mencakup *mutūn* (teks-teks dasar seperti *Mukhtaṣar Khalīl* dalam fiqh Maliki atau *Alfiyyah Ibn Mālik* dalam Nahwu), *shurūḥ* (komentar-komentar seperti *Syarḥ al-'Aqā'id al-Nasafiyyah* karya al-Taftāzānī), dan *ḥawāshī* (glosa-glosa). Manuskrip-manuskrip ini—terutama yang memiliki catatan-catatan dari para guru dan murid—dapat memberikan informasi yang sangat rinci tentang bagaimana suatu teks diajarkan.

  Kedua, manuskrip ijāzah—lisensi yang diberikan oleh seorang guru kepada muridnya. Manuskrip-manuskrip ini sangat berharga untuk merekonstruksi jaringan transmisi keilmuan, karena ia biasanya mencantumkan nama guru, nama murid, daftar kitab yang telah dipelajari, dan rantai transmisi (*sanad*) yang menghubungkan mereka ke pengarang asli.

  Ketiga, manuskrip catatan kuliah (*ta'līqāt*)—catatan-catatan yang ditulis oleh murid selama atau setelah kuliah. Manuskrip jenis ini relatif jarang, tetapi sangat berharga karena ia memberikan gambaran langsung tentang apa yang

sebenarnya diajarkan di *ḥalaqah*—bukan hanya apa yang direncanakan dalam kurikulum resmi.

Keempat, manuskrip dokumen wakaf (*waqfiyyāt*)—dokumen legal yang mendirikan dan mengatur wakaf untuk institusi-institusi pendidikan. Dokumen-dokumen ini memberikan informasi tentang pendanaan, regulasi, dan syarat-syarat yang ditetapkan oleh para pendiri wakaf.

Kelima, manuskrip autobiografi dan catatan perjalanan (*riḥlah*)—yang sering kali berisi informasi tentang pengalaman-pengalaman pendidikan penulisnya, termasuk deskripsi tentang guru-guru, institusi-institusi, dan praktik-praktik pembelajaran di berbagai wilayah (Makdisi, 1981; Messick, 1993; Hirschler, 2012).

- **Tantangan dalam Bekerja dengan Manuskrip Islam**

Bekerja dengan manuskrip Islam sebagai sumber sejarah pendidikan bukanlah tugas yang mudah. Ia menghadapkan peneliti pada serangkaian tantangan yang harus diatasi dengan keterampilan, ketekunan, dan—sering kali—kolaborasi interdisipliner.

Pertama, tantangan paleografis: kemampuan untuk membaca tulisan tangan dari berbagai periode dan wilayah. Tulisan tangan Arab memiliki variasi yang sangat besar—dari gaya Kufi kuno yang angular hingga gaya Naskhi yang bulat, dari gaya Maghribi yang khas di Afrika Utara hingga gaya Jawi di Asia Tenggara. Setiap gaya memiliki konvensi dan kesulitannya sendiri, dan seorang peneliti yang terlatih dalam membaca Naskhi mungkin sama sekali tidak dapat membaca tulisan tangan dalam gaya Maghribi atau Jawi tanpa pelatihan tambahan.

Kedua, tantangan kodikologis: kemampuan untuk menganalisis aspek-aspek fisik manuskrip—jenis kertas, struktur quire (lipatan kertas), teknik penjilidan, komposisi tinta, watermark—untuk menentukan usia, asal-usul, dan keasliannya. Ilmu kodikologi (di dunia Islam sering disebut *'ilm al-makhṭūṭāt*) adalah disiplin yang sangat terspesialisasi, tetapi pengetahuan dasarnya sangat penting bagi sejarawan yang bekerja dengan manuskrip.

Ketiga, tantangan akses: meskipun digitalisasi telah membuka akses ke banyak koleksi, masih ada jutaan manuskrip yang belum didigitalisasi, belum dikatalogkan, atau disimpan dalam koleksi-koleksi pribadi yang tidak terbuka untuk umum. Mendapatkan akses ke manuskrip-manuskrip ini sering kali memerlukan negosiasi yang panjang, perjalanan yang mahal, dan—dalam beberapa kasus—keberuntungan.

Keempat, tantangan bahasa: manuskrip-manuskrip Islam ditulis dalam berbagai bahasa—Arab, Persia, Turki Utsmani, Urdu, Melayu-Jawi, dan banyak bahasa lokal lainnya yang digunakan oleh komunitas-komunitas Muslim. Untuk studi yang komprehensif, seorang sejarawan idealnya menguasai

beberapa bahasa ini—atau berkolaborasi dengan para ahli bahasa yang relevan.

Kelima, tantangan interpretasi: bahkan setelah teks dapat dibaca, ia harus ditafsirkan. Apa yang dimaksud oleh penulis? Dalam konteks apa ia menulis? Siapa audiens yang dituju? Bagaimana teks ini berhubungan dengan teks-teks lain dalam tradisi yang sama? Pertanyaan-pertanyaan ini—yang merupakan inti dari kritik internal—sama peliknya untuk manuskrip seperti halnya untuk jenis sumber lainnya (Gacek, 2009; Déroche, 2005; Hirschler, 2012).

Signifikansi dan Etika: Meneliti manuskrip Islam bukan hanya pekerjaan intelektual; ia juga merupakan tindakan etis dan spiritual. Setiap manuskrip yang masih bertahan hingga hari ini adalah hasil dari upaya luar biasa—jam-jam kerja yang tak terhitung dari para penyalin yang bekerja dengan cahaya lilin, pengorbanan finansial dari para patron yang mendanai produksinya, dan perawatan dari generasi-generasi pemilik yang melindunginya dari api, air, serangga, dan perang. Menghormati manuskrip berarti menghormati mereka yang telah berjuang untuk melestarikan warisan intelektual Islam. Ini berarti menangani manuskrip dengan hati-hati, mendokumentasikannya dengan akurat, mengakui kontribusi para pendahulu, dan—di atas segalanya—menggunakannya untuk tujuan yang mulia: untuk memahami, menghargai, dan belajar dari warisan keilmuan Islam.

Dalam konteks Indonesia, di mana banyak pesantren dan keluarga memiliki koleksi manuskrip yang belum diteliti—sering kali dalam kondisi yang memprihatinkan—pekerjaan mendokumentasikan, melestarikan, dan meneliti manuskrip-manuskrip ini adalah tugas yang sangat mendesak. Setiap tahun, manuskrip-manuskrip hilang karena dimakan usia, karena bencana alam, atau karena ketidaktahuan akan nilainya. Setiap manuskrip yang hilang adalah hilangnya sebuah jendela ke masa lalu—sebuah suara yang dibungkam selamanya. Sejarawan pendidikan Islam kontemporer, dengan demikian, memiliki tanggung jawab ganda: untuk menggunakan manuskrip sebagai sumber untuk memahami masa lalu, dan untuk berkontribusi pada upaya pelestariannya agar generasi-generasi mendatang juga dapat belajar darinya. Dalam pengertian ini, penelitian manuskrip adalah **jembatan antara masa lalu dan masa depan**—sebuah tindakan yang menghormati warisan nenek moyang sambil membuka jalan bagi pemahaman yang lebih dalam bagi anak cucu. Inilah kehormatan dan tanggung jawab dari profesi ini.

KRITIK SUMBER

SETELAH melalui tahap heuristik—proses pencarian, penelusuran, dan pengumpulan sumber—sejarawan tidak dapat begitu saja menggunakan sumber-sumber yang telah ia kumpulkan sebagai bahan untuk merekonstruksi masa

lalu. Sebelum sumber dapat dijadikan bukti, ia harus melewati serangkaian ujian yang ketat yang dalam metodologi sejarah disebut sebagai kritik sumber (source criticism). Tahap ini merupakan jantung dari metodologi sejarah—prosedur yang membedakan sejarah dari dongeng, legenda, atau propaganda. Tanpa kritik sumber, sejarawan hanyalah seorang kolektor cerita yang tidak memiliki dasar untuk membedakan mana yang dapat dipercaya dan mana yang tidak. Dengan kritik sumber, sejarawan menjalankan fungsi diskriminatifnya: memisahkan yang autentik dari yang palsu, yang akurat dari yang keliru, dan yang dapat diandalkan dari yang menyesatkan. Dalam tradisi metodologi sejarah, kritik sumber secara klasik dibagi menjadi dua tahap utama yang saling melengkapi: kritik eksternal—yang berfokus pada pengujian autentisitas material dan formal dari sumber (apakah sumber ini benar-benar apa yang diklaimnya?); dan kritik internal—yang berfokus pada evaluasi kredibilitas isi sumber (apakah apa yang dikatakan oleh sumber ini dapat dipercaya?). Dalam tradisi Islam, kedua jenis kritik ini memiliki padanan yang sangat kaya dan canggih: kritik sanad—yang memeriksa rantai transmisi dan kredibilitas para perawi—dan kritik matan—yang menguji substansi dan isi laporan. Warisan metodologis dari ilmu hadis ini, yang telah dikembangkan berabad-abad sebelum kritik sumber modern lahir di Eropa, menawarkan sumber daya yang sangat berharga bagi penelitian sejarah pendidikan Islam kontemporer. Sub-bab ini akan menguraikan keempat dimensi kritik sumber tersebut secara mendalam, menunjukkan bagaimana masing-masing beroperasi, apa kekuatan dan keterbatasannya, dan bagaimana integrasi antara tradisi kritik Islam dan metode modern dapat menghasilkan kerangka verifikasi yang lebih kokoh.

A. Kritik Eksternal

Setelah melalui tahap heuristik—proses pencarian, penelusuran, dan pengumpulan sumber—sejarawan tidak lantas dapat langsung menggunakan sumber-sumber yang telah dikumpulkannya sebagai bahan untuk merekonstruksi masa lalu. Sebelum sumber dapat dijadikan bukti, ia harus melewati serangkaian ujian yang ketat, yang dalam metodologi sejarah disebut sebagai kritik sumber (*source criticism*). Kritik sumber adalah jantung dari metodologi sejarah; ia adalah prosedur yang membedakan sejarah dari dongeng, legenda, atau propaganda. Tanpa kritik sumber, sejarawan hanyalah seorang kolektor cerita yang tidak memiliki dasar untuk membedakan mana yang dapat dipercaya dan mana yang tidak. Dengan kritik sumber, sejarawan menjalankan fungsi diskriminatifnya: memisahkan yang autentik dari yang palsu, yang akurat dari yang keliru, dan yang dapat diandalkan dari yang menyesatkan.

Dalam tradisi metodologi sejarah, kritik sumber secara klasik dibagi menjadi dua tahap utama: kritik eksternal (*external criticism*) dan kritik internal (*internal criticism*). Kritik eksternal—yang akan menjadi fokus sub-bab ini—adalah tahap pertama yang berurusan dengan pertanyaan-pertanyaan tentang

autentisitas atau keaslian sumber. Ia bertanya: Apakah sumber ini benar-benar apa yang diklaimnya? Apakah ia berasal dari periode, tempat, dan penulis yang dinyatakannya? Ataukah ia palsu, salah atribusi, atau telah dimodifikasi? Kritik eksternal, dengan demikian, menguji integritas fisik dan asal-usul dari sumber. Ia adalah semacam "pemeriksaan identitas" terhadap dokumen—sebelum kita masuk ke isinya, kita harus yakin terlebih dahulu bahwa dokumen itu sendiri adalah otentik (Garraghan, 1946, hlm. 150–100; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 80–60; Shafer, 1974, hlm. 100–70).

Hakikat dan Urgensi Kritik Eksternal: Untuk memahami signifikansi kritik eksternal, kita perlu menyadari suatu fakta yang sering kali mengejutkan para peneliti pemula: pemalsuan dokumen sejarah adalah fenomena yang sangat umum. Sejak zaman kuno hingga era digital, orang-orang telah memalsukan dokumen untuk berbagai tujuan: untuk mendapatkan legitimasi politik (memalsukan silsilah kerajaan), untuk mendukung klaim-klaim keagamaan (memalsukan hadis atau fatwa), untuk memenangkan sengketa hukum (memalsukan akta wakaf), untuk meningkatkan prestise (memalsukan ijazah atau sanad), atau—dalam kasus-kasus yang lebih modern—untuk keuntungan finansial (menjual manuskrip palsu kepada kolektor). Dalam konteks studi Islam, masalah pemalsuan ini sangat relevan. Literatur hadis, misalnya, dipenuhi dengan ribuan hadis palsu (*mawḍū'*) yang diciptakan oleh berbagai kelompok untuk mendukung posisi-posisi teologis, politik, atau mazhab mereka. Demikian pula, manuskrip-manuskrip tertentu mungkin telah diubah, ditambah, atau dikurangi oleh para penyalin, pemilik, atau penjual yang tidak jujur. Bahkan ijazah—dokumen yang seharusnya menjadi bukti transmisi keilmuan yang sah—kadang-kadang dipalsukan oleh orang-orang yang ingin mengklaim otoritas keilmuan yang tidak mereka miliki.

Dalam menghadapi realitas yang tidak menyenangkan ini, kritik eksternal adalah perisai metodologis yang melindungi sejarawan dari jebakan menggunakan sumber-sumber palsu atau tidak autentik sebagai dasar untuk rekonstruksinya. Ia adalah tahap yang tidak dapat dilewati: sebelum kita bertanya "apa yang dikatakan oleh sumber ini?" (kritik internal), kita harus bertanya "apakah sumber ini benar-benar apa yang diklaimnya?" (kritik eksternal). Menggunakan sumber yang tidak autentik untuk merekonstruksi masa lalu adalah seperti membangun rumah di atas fondasi yang rapuh—seluruh bangunan rekonstruksi akan runtuh begitu kepalsuan sumber terungkap. Sebaliknya, melewati kritik eksternal dengan cermat memberikan jaminan bahwa sumber yang kita gunakan adalah fondasi yang kokoh untuk analisis lebih lanjut (Tosh, 2015, hlm. 140–120; Evans, 1997, hlm. 64–45).

Dimensi-Dimensi Kritik Eksternal: Kritik eksternal beroperasi pada beberapa dimensi yang saling terkait. Masing-masing dimensi menguji aspek yang berbeda dari keaslian sumber.

Pertama, kritik material: pengujian terhadap substansi fisik dari sumber. Untuk dokumen tertulis—baik manuskrip maupun cetakan—kritik material mencakup analisis terhadap jenis kertas atau perkamen, komposisi tinta, teknik penjilidan, watermark (tanda air pada kertas), dan karakteristik fisik lainnya. Masing-masing elemen ini dapat memberikan petunjuk tentang usia dan asal-usul dokumen. Jenis kertas tertentu, misalnya, hanya diproduksi pada periode dan wilayah tertentu; watermark tertentu hanya digunakan oleh pabrik kertas tertentu pada waktu tertentu. Analisis kimia terhadap tinta dapat mengungkapkan komposisinya, yang dapat dibandingkan dengan tinta-tinta yang dikenal dari berbagai periode. Kondisi fisik—tingkat keausan, jenis kerusakan, bekas-bekas perbaikan—juga dapat memberikan informasi tentang sejarah dokumen tersebut.

Namun, kritik material memiliki keterbatasan yang signifikan, terutama untuk peneliti yang bukan spesialis dalam kodikologi atau ilmu material. Kebanyakan sejarawan pendidikan Islam bukanlah ahli kimia atau ahli kertas; mereka bergantung pada katalog-katalog dan deskripsi-deskripsi yang disediakan oleh para spesialis. Untuk manuskrip-manuskrip yang sudah dikatalogkan secara profesional, banyak dari pekerjaan kritik material ini sudah dilakukan oleh para kurator dan kataloger. Tetapi untuk manuskrip-manuskrip yang belum dikatalogkan—yang merupakan mayoritas dari warisan manuskrip Islam—sejarawan harus mengandalkan pengetahuannya sendiri atau berkolaborasi dengan para ahli. Dalam konteks Indonesia, di mana banyak manuskrip disimpan dalam kondisi yang kurang ideal dan belum diteliti secara sistematis, kebutuhan akan pelatihan dalam kritik material—atau setidaknya, kemampuan untuk mengenali kapan harus berkonsultasi dengan spesialis—sangatlah mendesak (Déroche, 2005, hlm. 30–50; Gacek, 2009, hlm. 40–60).

Kedua, kritik paleografis: analisis terhadap tulisan tangan. Paleografi—ilmu tentang tulisan kuno—adalah alat yang sangat penting untuk menentukan usia dan asal-usul sebuah manuskrip. Gaya tulisan tangan berubah sepanjang waktu dan bervariasi di antara wilayah-wilayah yang berbeda. Tulisan Kufi, misalnya, dominan pada periode awal Islam (abad ke-7–10) sebelum secara bertahap digantikan oleh gaya-gaya kursif seperti Naskhi. Tulisan Maghribi memiliki karakteristik yang sangat berbeda dari tulisan yang digunakan di Timur Islam. Tulisan Jawi di Asia Tenggara memiliki konvensi-konvensinya sendiri. Dengan mempelajari gaya tulisan tangan dalam sebuah manuskrip, seorang paleografer dapat memperkirakan—dengan tingkat presisi yang bervariasi—kapan dan di mana manuskrip itu ditulis.

Bagi sejarawan pendidikan Islam, keterampilan paleografis dasar sangatlah penting, meskipun ia tidak perlu menjadi paleografer profesional. Kemampuan untuk membedakan antara tulisan abad ke-10 dan abad ke-18, antara tulisan asli dan tiruan yang kasar, atau antara tulisan dari Mesir dan dari Persia, dapat

menyelamatkan sejarawan dari kesalahan-kesalahan serius dalam menentukan keaslian dan konteks sumber. Paleografi juga penting untuk membaca manuskrip itu sendiri—sebagaimana telah disinggung dalam sub-bab tentang manuskrip Islam. Tanpa kemampuan membaca tulisan tangan dari periode dan wilayah yang relevan, sejarawan bahkan tidak dapat memulai kritik internal, karena ia tidak dapat memahami apa yang dikatakan oleh sumbernya. Dalam konteks Indonesia, kemampuan membaca aksara Jawi—yang digunakan secara luas untuk menulis bahasa Melayu, Aceh, Jawa, dan bahasa-bahasa lokal lainnya dalam tradisi Islam Nusantara—adalah keterampilan yang semakin langka tetapi sangat esensial untuk penelitian sejarah pendidikan Islam di wilayah ini (Gacek, 2009, hlm. 60–80; Déroche, 2005, hlm. 50–70).

Ketiga, kritik diplomatik atau formal: analisis terhadap format, struktur, dan gaya dokumen. Istilah "diplomatik" di sini tidak merujuk pada hubungan internasional, melainkan pada ilmu tentang dokumen-dokumen resmi (*diplomata*). Setiap jenis dokumen—akta wakaf, ijazah, surat resmi, dekret, kronik—memiliki konvensi-konvensi formalnya sendiri. Akta wakaf, misalnya, biasanya dimulai dengan formula pujian kepada Allah (*basmalah*, *ḥamdalah*), diikuti oleh pernyataan tentang pendiri wakaf, deskripsi properti yang diwakafkan, syarat-syarat wakaf, dan diakhiri dengan tanggal serta tanda tangan para saksi. Ijazah memiliki formatnya sendiri: biasanya dimulai dengan pujian, diikuti oleh pernyataan bahwa guru telah memberikan lisensi kepada murid untuk mengajarkan teks-teks tertentu, dan diakhiri dengan tanggal serta tanda tangan guru. Surat-surat resmi dari penguasa memiliki konvensi-konvensi yang ketat tentang gelar-gelar, salam pembuka, dan formula-formula penutup.

Kritik diplomatik menguji apakah sebuah dokumen sesuai dengan konvensi-konvensi formal yang berlaku pada periode dan wilayah yang diklaimnya. Sebuah dokumen yang mengaku sebagai akta wakaf dari abad ke-11 tetapi menggunakan formula-formula yang baru muncul pada abad ke-15 adalah mencurigakan. Sebuah ijazah yang tidak mencantumkan rantai transmisi (*sanad*) mungkin bukan ijazah yang autentik, atau mungkin berasal dari tradisi yang berbeda. Kritik diplomatik, dengan demikian, memerlukan pengetahuan yang luas tentang konvensi-konvensi dokumen dari berbagai periode dan wilayah—sebuah pengetahuan yang hanya dapat diperoleh melalui studi yang mendalam terhadap korpus-korpus dokumen yang relevan (Garraghan, 1946, hlm. 120–140; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 70–80).

Keempat, kritik asal-usul (*provenance*): pelacakan terhadap sejarah kepemilikan dan transmisi dokumen. Sebuah dokumen yang keasliannya diragukan dapat diuji dengan melacak "silsilah"-nya: dari mana dokumen ini berasal? Siapa yang memilikinya sebelumnya? Bagaimana ia berpindah dari satu pemilik ke pemilik berikutnya? Apakah ada catatan-catatan tentang dokumen ini dalam katalog-katalog tua, inventaris perpustakaan, atau referensi-referensi

dalam karya-karya lain? Sebuah manuskrip yang tiba-tiba muncul di pasar tanpa sejarah kepemilikan yang jelas—tanpa catatan tentang di mana ia ditemukan, siapa yang memilikinya sebelumnya, atau bagaimana ia sampai ke tangan penjualnya saat ini—harus diperlakukan dengan kecurigaan ekstra, terutama jika ia mengklaim berasal dari periode yang sangat awal atau ditulis oleh tokoh yang sangat terkenal.

Dalam konteks Islam, di mana kepemilikan manuskrip sering kali dicatat secara cermat dalam bentuk catatan-catatan di halaman depan atau belakang manuskrip—nama-nama pemilik, tanggal pembelian, harga, bahkan silsilah pewarisan—kritik provenance dapat menjadi alat yang sangat kuat. Catatan-catatan ini, yang dikenal sebagai *tamallukāt* atau *qayd al-milkiyyah*, adalah sumber informasi yang sangat berharga tidak hanya untuk menguji keaslian, tetapi juga untuk merekonstruksi sejarah sosial dari manuskrip itu sendiri: siapa yang membaca teks ini? Di mana ia disimpan? Bagaimana ia dinilai oleh pemilik-pemiliknya? Penelitian tentang *tamallukāt* dalam manuskrip-manuskrip Islam adalah bidang yang sangat menjanjikan dan masih relatif kurang dieksplorasi (Hirschler, 2012, hlm. 40–20; Déroche, 2005, hlm. 90–70).

Kelima, kritik kesejatian (*authenticity*): puncak dari kritik eksternal adalah penilaian menyeluruh tentang apakah sumber itu asli atau palsu, utuh atau telah diubah. Ini bukanlah penilaian yang sederhana. Sering kali, hasil dari kritik eksternal tidak hitam-putih; ada zona abu-abu di mana keaslian sumber tidak dapat dipastikan sepenuhnya. Sebuah manuskrip mungkin asli dalam arti bahwa ia benar-benar berasal dari abad ke-12, tetapi mungkin telah diubah oleh penyalin yang menambahkan atau menghilangkan bagian-bagian tertentu. Sebuah ijazah mungkin asli dalam arti bahwa ia benar-benar diberikan oleh guru yang namanya tercantum, tetapi mungkin berisi klaim-klaim yang dilebih-lebihkan tentang apa yang telah dipelajari oleh murid. Sebuah dokumen wakaf mungkin asli secara material, tetapi mungkin dibuat "secara retrospektif" untuk melegitimasi klaim-klaim yang sebenarnya tidak memiliki dasar historis.

Kritik eksternal yang canggih, dengan demikian, tidak hanya menghasilkan putusan "asli" atau "palsu," tetapi juga memberikan penilaian yang bernuansa tentang derajat keaslian dan jenis-jenis modifikasi yang mungkin telah terjadi. Penilaian ini akan menjadi dasar bagi kritik internal: kita dapat menggunakan sumber dengan lebih percaya diri jika kritik eksternal telah menetapkan keasliannya dengan tingkat kepastian yang tinggi; kita harus lebih berhati-hati dan skeptis jika ada keraguan-keraguan yang belum terselesaikan (Garraghan, 1946, hlm. 160–140; Shafer, 1974, hlm. 100–90).

Kritik Eksternal dalam Tradisi Islam: Sebagaimana telah disinggung dalam sub-bab tentang prinsip-prinsip penelitian sejarah, tradisi intelektual Islam memiliki warisan metodologis yang sangat kaya dalam hal kritik sumber. Ilmu hadis—

khususnya cabang-cabang yang dikenal sebagai *'ilm al-rijāl* (ilmu tentang para perawi), *al-jarḥ wa al-ta'dīl* (ilmu tentang kredibilitas dan kecacatan perawi), dan *'ilm muṣṭalaḥ al-ḥadīth* (terminologi hadis)—mengembangkan metodologi kritik sumber yang sangat canggih berabad-abad sebelum kritik sumber modern lahir di Eropa. Meskipun fokus utama dari ilmu hadis adalah pada transmisi lisan dan rantai perawi (*isnād*), banyak dari prinsip-prinsipnya dapat diterapkan—dan secara historis telah diterapkan—pada kritik terhadap dokumen-dokumen tertulis.

Dalam ilmu hadis, kritik eksternal berfokus pada pemeriksaan terhadap sanad—rantai transmisi. Para ulama hadis memeriksa: Apakah rantai transmisi ini bersambung (*muttaṣil*) atau terputus (*munqaṭi'*)? Apakah setiap perawi dalam rantai itu benar-benar hidup pada periode yang memungkinkan mereka untuk bertemu dan mendengar satu sama lain? Apakah ada bukti bahwa perawi-perawi tertentu tidak pernah bertemu, atau bahwa mereka lahir setelah guru yang diklaimnya meninggal? Pemeriksaan ini pada dasarnya adalah kritik eksternal dalam pengertian modern: ia menguji keaslian transmisi dengan memeriksa koherensi kronologis dan geografis dari rantai perawi.

Para ulama hadis juga mengembangkan teknik-teknik verifikasi yang sangat detail. Mereka membandingkan berbagai versi dari hadis yang sama yang ditransmisikan melalui rantai yang berbeda (*muqāranat al-ṭuruq*). Mereka memeriksa konsistensi internal dari laporan-laporan. Mereka menyelidiki apakah seorang perawi dikenal sebagai orang yang jujur, memiliki hafalan yang kuat, dan tidak memiliki motif untuk berdusta. Semua ini adalah teknik-teknik yang—dalam bentuk yang disesuaikan—tetap relevan untuk kritik sumber dalam penelitian sejarah modern. Dialog antara metodologi kritik hadis dan kritik sumber modern adalah salah satu area yang paling menjanjikan untuk pengembangan metodologi penelitian sejarah pendidikan Islam yang lebih autentik dan lebih kaya (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Humphreys, 1991, hlm. 69–72; Burton, 1994).

Signifikansi: Kritik eksternal memiliki signifikansi yang sangat khusus dan sangat mendesak bagi penelitian sejarah pendidikan Islam. Sebagaimana telah berulang kali ditekankan, sumber-sumber untuk bidang ini—manuskrip-manuskrip, dokumen-dokumen, ijazah-ijazah—sering kali berada dalam kondisi yang tidak ideal: tidak terkatalogkan dengan baik, tidak terawat secara fisik, dan rentan terhadap pemalsuan atau modifikasi. Lebih dari itu, pasar manuskrip Islam—terutama dalam beberapa dekade terakhir—telah dibanjiri oleh manuskrip-manuskrip yang diragukan keasliannya, yang diproduksi untuk memenuhi permintaan dari kolektor-kolektor kaya di Timur Tengah dan Barat. Sejarawan yang membeli atau menggunakan manuskrip-manuskrip semacam itu tanpa kritik eksternal yang cermat berisiko membangun seluruh karier akademiknya di atas fondasi yang palsu.

Kritik eksternal juga memiliki signifikansi etis yang mendalam. Dalam tradisi Islam, otentisitas transmisi ilmu (*ṣiḥḥat al-naql*) adalah prinsip yang sangat fundamental. Ilmu yang tidak autentik—yang tidak dapat diverifikasi asal-usulnya—dianggap tidak dapat dijadikan dasar untuk keyakinan atau tindakan. Prinsip ini, yang diwarisi dari ilmu hadis, memberikan fondasi etis yang kuat bagi praktik kritik sumber dalam penelitian sejarah pendidikan Islam kontemporer. Sejarawan yang mengabaikan kritik eksternal—yang menggunakan sumber-sumber tanpa memeriksa keasliannya—tidak hanya melanggar standar-standar profesional modern, tetapi juga mengkhianati etos keilmuan Islam yang menekankan kejujuran, ketelitian, dan pertanggungjawaban dalam transmisi ilmu.

Dengan demikian, kritik eksternal bukanlah sekadar langkah teknis dalam prosedur penelitian. Ia adalah benteng pertahanan yang melindungi integritas dari seluruh usaha historiografi. Ia adalah manifestasi dari skeptisisme metodologis yang sehat—bukan sinisme yang meragukan segalanya, tetapi kewaspadaan yang menolak untuk menerima klaim-klaim begitu saja tanpa bukti. Ia adalah fondasi yang di atasnya tahap-tahap metodologi berikutnya—kritik internal, interpretasi, dan penulisan—didirikan. Dan dalam konteks sejarah pendidikan Islam, ia adalah jembatan yang menghubungkan warisan metodologis Islam klasik dengan standar-standar penelitian modern, menciptakan suatu sintesis yang lebih kaya dan lebih kuat daripada masing-masing tradisi secara terpisah.

B. Kritik Internal

Setelah kritik eksternal menetapkan bahwa sebuah sumber adalah autentik—bahwa ia benar-benar berasal dari periode, tempat, dan penulis yang diklaimnya—tugas sejarawan belum selesai. Justru pada titik inilah tugas yang lebih sulit dimulai: kritik internal (*internal criticism*). Jika kritik eksternal bertanya "apakah sumber ini asli?", maka kritik internal bertanya "apakah isi sumber ini dapat dipercaya?" Sebuah dokumen mungkin sepenuhnya autentik dalam pengertian material—ditulis pada abad ke-12 oleh penulis yang namanya tercantum, di atas kertas yang memang berasal dari periode tersebut—tetapi isinya mungkin sepenuhnya keliru, dibesar-besarkan, diselewengkan, atau bahkan sengaja dipalsukan. Kritik internal adalah proses evaluasi terhadap kredibilitas, akurasi, dan signifikansi dari isi sumber. Ia adalah tahap di mana sejarawan mengerahkan seluruh kemampuan analitis, pengetahuannya tentang konteks, dan skeptisisme metodologisnya untuk menilai: seberapa jauh saya dapat mempercayai apa yang dikatakan oleh sumber ini? (Garraghan, 1946, hlm. 200–160; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 100–80; Shafer, 1974, hlm. 130–100).

Hakikat dan Urgensi: Untuk memahami urgensi kritik internal, kita perlu merenungkan suatu kebenaran yang sederhana namun sering kali diabaikan: setiap sumber sejarah adalah produk dari manusia, dan manusia—dalam

segala kompleksitasnya—dapat keliru, dapat bias, dapat memiliki motif-motif tersembunyi, dapat dipengaruhi oleh tekanan-tekanan sosial dan politik, dan dapat—secara sadar atau tidak—mendistorsi kebenaran. Tidak ada saksi mata yang sempurna; tidak ada penulis yang sepenuhnya objektif; tidak ada dokumen yang merupakan cermin tanpa distorsi dari realitas. Setiap laporan tentang masa lalu—baik itu kronik seorang sejarawan istana, catatan perjalanan seorang pencari ilmu, atau dokumen resmi sebuah institusi—telah melalui serangkaian filter: persepsi penulisnya (apa yang ia lihat, dengar, dan anggap penting), ingatannya (apa yang ia ingat, lupakan, atau rekonstruksi), kepentingannya (apa yang ingin ia sampaikan, sembunyikan, atau justifikasi), dan konvensi-konvensi genre yang membentuk cara ia menulis (apa yang dianggap layak dicatat, bagaimana ia harus disajikan, kepada audiens apa ia ditujukan).

Menghadapi realitas ini, kritik internal adalah seni membaca secara kritis—kemampuan untuk tidak menerima begitu saja apa yang dikatakan oleh sumber, tetapi untuk selalu bertanya: mengapa penulis mengatakan ini? Apa motifnya? Apakah ia dalam posisi untuk mengetahui kebenaran? Apakah ada alasan untuk meragukan akurasinya? Bagaimana laporannya dibandingkan dengan laporan-laporan lain tentang peristiwa yang sama? Kritik internal, dengan demikian, adalah proses interogasi terhadap sumber—bukan dalam pengertian memusuhi atau mencurigai segalanya, tetapi dalam pengertian mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang sistematis dan ketat untuk menguji kekuatan dan kelemahan dari bukti yang disajikan. Tanpa kritik internal, sejarawan hanyalah "pencatat pasif" yang mengulangi apa pun yang dikatakan oleh sumber-sumbernya, tanpa kemampuan untuk membedakan antara laporan yang dapat diandalkan dan yang tidak. Dengan kritik internal, sejarawan menjalankan fungsi **evaluatif** yang merupakan inti dari keahliannya (Evans, 1997, hlm. 80–45; Tosh, 2015, hlm. –140 165).

Dimensi-Dimensi: Kritik internal beroperasi pada beberapa dimensi yang saling terkait. Masing-masing dimensi menyoroti aspek yang berbeda dari kredibilitas sumber.

Pertama, kritik terhadap kompetensi saksi atau penulis. Pertanyaan pertama yang harus diajukan terhadap setiap sumber adalah: apakah penulisnya berada dalam posisi untuk mengetahui apa yang ia laporkan? Apakah ia saksi mata langsung dari peristiwa yang ia deskripsikan, atau apakah ia melaporkan berdasarkan informasi dari orang lain? Jika ia adalah saksi mata, apakah ia memiliki akses yang memadai ke peristiwa tersebut—apakah ia berada di tempat yang tepat pada waktu yang tepat, atau apakah ia hanya melihat sebagian dari keseluruhan? Jika ia melaporkan berdasarkan informasi dari orang lain, siapa sumbernya, dan seberapa andal sumber tersebut? Apakah penulis memiliki keahlian atau pengetahuan yang diperlukan untuk memahami dan menafsirkan apa yang ia saksikan atau dengar?

Dalam konteks penelitian sejarah pendidikan Islam, pertanyaan-pertanyaan ini sangat relevan. Seorang penulis kronik dinasti yang melaporkan tentang pendirian sebuah madrasah mungkin tidak pernah mengunjungi madrasah tersebut; ia mungkin hanya menyalin laporan dari sumber-sumber sebelumnya, atau—lebih buruk lagi—ia mungkin mendasarkan laporannya pada rumor atau propaganda resmi. Seorang penulis risalah *ādāb al-mu'allimīn* mungkin memberikan gambaran yang sangat rinci tentang bagaimana seharusnya seorang guru bersikap, tetapi ia mungkin tidak pernah mengajar sendiri, atau ia mungkin mendasarkan preskripsinya pada ideal-ideal normatif yang tidak pernah dipraktikkan secara luas. Kritik terhadap kompetensi, dengan demikian, menuntut sejarawan untuk menelusuri sumber dari sumber—dari mana penulis mendapatkan informasinya, dan seberapa andal sumber-sumber tersebut (Shafer, 1974, hlm. 100–120; Garraghan, 1946, hlm. 170–190).

Kedua, kritik terhadap motif dan bias penulis. Setiap penulis memiliki **motif**—alasan mengapa ia menulis, dan apa yang ingin ia capai melalui tulisannya. Motif ini dapat sangat beragam: untuk mencatat peristiwa-peristiwa penting bagi generasi mendatang, untuk membela suatu mazhab atau aliran, untuk menyerang lawan-lawan polemis, untuk mencari dukungan dari penguasa, untuk membangun legitimasi bagi suatu institusi, atau sekadar untuk mencari nafkah. Motif penulis membentuk—sering kali secara tidak sadar—apa yang ia pilih untuk dicatat dan apa yang ia pilih untuk diabaikan, bagaimana ia menggambarkan tokoh-tokoh dan peristiwa-peristiwa, dan kesimpulan-kesimpulan apa yang ia tarik.

Kritik terhadap motif menuntut sejarawan untuk menempatkan sumber dalam konteks argumentatif dan sosialnya. Siapa audiens yang dituju oleh penulis? Dalam perdebatan atau konflik apa ia terlibat? Apa kepentingan-kepentingan material, politik, atau ideologis yang mungkin memengaruhi tulisannya? Seorang penulis kronik yang bekerja di bawah patronase seorang sultan, misalnya, mungkin akan cenderung untuk membesar-besarkan pencapaian sultan tersebut dalam mendirikan madrasah, dan mengabaikan atau meremehkan kontribusi-kontribusi dari para pendahulu atau pesaingnya. Seorang penulis biografi (*ṭabaqāt*) yang berasal dari mazhab Syafi'i mungkin akan memberikan penilaian yang lebih positif terhadap ulama-ulama Syafi'i dan lebih kritis terhadap ulama-ulama dari mazhab lain. Seorang orientalis abad ke-19 yang menulis dalam konteks imperialisme Eropa mungkin—secara sadar atau tidak—akan menekankan "kemunduran" pendidikan Islam untuk melegitimasi "misi peradaban" kolonial.

Mengidentifikasi motif dan bias penulis bukanlah untuk "mendiskreditkan" sumber atau menolaknya mentah-mentah. Setiap sumber memiliki bias; tidak ada yang "netral." Tujuannya adalah untuk memahami bias tersebut sehingga kita dapat memperhitungkannya dalam interpretasi kita. Sumber yang bias bukanlah sumber yang tidak berguna; ia adalah sumber yang harus dibaca

dengan kewaspadaan ekstra, dan yang mungkin justru mengungkapkan hal-hal yang tidak diungkapkan oleh sumber-sumber yang lebih "hati-hati" (Skinner, 1969, hlm. 53–3; Said, 1978; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 100–80).

Ketiga, kritik terhadap akurasi faktual. Setelah mempertimbangkan kompetensi dan motif penulis, sejarawan harus menguji klaim-klaim faktual yang dibuat oleh sumber. Apakah apa yang dikatakan oleh sumber ini sesuai dengan apa yang kita ketahui dari sumber-sumber lain? Apakah ada kontradiksi internal dalam laporannya? Apakah klaim-klaimnya masuk akal secara logis dan konsisten dengan hukum-hukum alam dan perilaku manusia? Apakah ada detail-detail yang dapat diverifikasi—tanggal, nama, tempat—yang dapat diperiksa silang dengan sumber-sumber independen?

Dalam praktiknya, verifikasi faktual sering kali dilakukan melalui triangulasi: membandingkan laporan dari sumber yang satu dengan laporan dari sumber-sumber lain yang independen. Jika tiga sumber yang tidak terkait satu sama lain semuanya melaporkan bahwa sebuah madrasah didirikan pada tahun tertentu oleh tokoh tertentu, maka kita memiliki alasan yang kuat untuk mempercayai laporan tersebut. Jika, sebaliknya, satu sumber memberikan laporan yang sangat berbeda dari semua sumber lain, maka kita harus menyelidiki mengapa perbedaan itu muncul. Apakah sumber yang berbeda itu memiliki akses ke informasi yang tidak dimiliki oleh yang lain? Atau apakah ia sengaja mendistorsi fakta untuk melayani agendanya? Triangulasi, dengan demikian, adalah prinsip fundamental dari kritik internal—meskipun ia harus digunakan dengan hati-hati, karena sumber-sumber yang tampak "independen" mungkin sebenarnya bergantung pada sumber yang sama, atau mungkin semuanya dipengaruhi oleh bias yang sama (Tosh, 2015, hlm. 140–165; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 80–100).

Keempat, kritik terhadap interpretasi dan penilaian. Sumber sejarah tidak hanya melaporkan fakta; ia juga menafsirkan dan menilai fakta-fakta tersebut. Seorang penulis kronik tidak hanya mencatat bahwa seorang khalifah mendirikan sebuah madrasah; ia juga menilai tindakan tersebut sebagai "mulia," "bijaksana," atau—dalam kasus yang jarang—"sia-sia." Seorang penulis biografi tidak hanya mencatat bahwa seorang ulama mengajar di sebuah institusi; ia juga menilai kualitas pengajarannya, dampaknya terhadap murid-muridnya, dan kontribusinya terhadap tradisi keilmuan.

Kritik terhadap interpretasi dan penilaian menuntut sejarawan untuk memisahkan—sejauh mungkin—antara fakta dan interpretasi. Apa yang benar-benar terjadi, dan apa yang merupakan penilaian subjektif penulis terhadap apa yang terjadi? Seorang penulis mungkin melaporkan bahwa "madrasah ini mengalami kemajuan yang pesat di bawah kepemimpinan Syaikh Fulan." Laporan ini mengandung dua elemen: fakta (Syaikh Fulan memimpin madrasah) dan interpretasi (kepemimpinannya menyebabkan kemajuan yang pesat). Sejarawan

harus bertanya: apa dasar penulis untuk menyimpulkan bahwa madrasah mengalami kemajuan? Apa kriteria "kemajuan" yang ia gunakan? Apakah ada penjelasan alternatif untuk perkembangan yang ia amati? Memisahkan fakta dari interpretasi—dan menyadari bahwa bahkan "fakta" pun sering kali sudah diwarnai oleh interpretasi—adalah keterampilan yang sangat esensial dalam kritik internal (Carr, 1961; Evans, 1997).

Kelima, analisis terhadap konsistensi dan koherensi internal. Salah satu cara yang paling kuat untuk menguji kredibilitas sebuah sumber adalah dengan memeriksa konsistensi internalnya. Apakah ada kontradiksi dalam laporan sumber tersebut? Apakah bagian yang satu sesuai dengan bagian yang lain? Apakah klaim-klaim yang dibuat di awal teks konsisten dengan klaim-klaim yang dibuat di akhir? Kontradiksi internal adalah tanda bahaya (*red flag*) yang menunjukkan bahwa ada sesuatu yang salah—baik penulisnya tidak jujur, tidak teliti, atau teks tersebut telah diubah oleh orang lain.

Selain konsistensi, koherensi juga penting. Apakah argumen sumber tersebut masuk akal? Apakah hubungan sebab-akibat yang diajukannya logis? Apakah kesimpulan-kesimpulannya didukung oleh bukti-bukti yang ia sajikan? Sebuah sumber yang mengklaim bahwa "kemunduran madrasah disebabkan oleh tertutupnya pintu ijtihad" harus diperiksa: apakah ia memberikan bukti yang memadai untuk mendukung klaim kausal ini? Apakah ia mempertimbangkan faktor-faktor lain yang mungkin berkontribusi? Apakah ia mendefinisikan "kemunduran" dan "tertutupnya pintu ijtihad" dengan jelas? Analisis terhadap koherensi argumentatif adalah bagian penting dari kritik internal, terutama untuk sumber-sumber yang bersifat analitis atau polemis (Garraghan, 1946, hlm. 190–210; Shafer, 1974, hlm. 120–130).

Kritik internal tidak dapat dilakukan dalam ruang hampa. Ia memerlukan pengetahuan kontekstual yang luas: pengetahuan tentang periode di mana sumber itu ditulis, tentang konvensi-konvensi genre yang membentuknya, tentang perdebatan-perdebatan intelektual dan politik yang sedang berlangsung pada saat itu, dan tentang audiens yang dituju. Tanpa pengetahuan kontekstual ini, kritik internal akan menjadi latihan logika abstrak yang tidak peka terhadap nuansa-nuansa historis.

Sebagai contoh, untuk mengkritisi secara internal sebuah ijazah dari abad ke-14, sejarawan perlu mengetahui: apa format standar dari ijazah pada periode dan wilayah tersebut? Gelar-gelar dan formula-formula apa yang biasanya digunakan? Siapa yang biasanya memberikan ijazah, dan kepada siapa? Dalam kondisi apa ijazah diberikan? Apakah ada kasus-kasus pemalsuan ijazah yang terdokumentasi? Tanpa pengetahuan ini, sejarawan tidak akan dapat membedakan antara ijazah yang tipikal dan yang mencurigakan, antara klaim-klaim yang wajar dan yang dibesar-besarkan.

Di sinilah letak hubungan yang erat antara kritik internal dan erudisi—penguasaan yang mendalam terhadap konteks historis. Kritik internal yang baik bukanlah hasil dari penerapan formula-formula mekanis; ia adalah hasil dari keakraban yang intim dengan periode, wilayah, dan jenis sumber yang diteliti. Semakin banyak sejarawan membaca, semakin banyak ia tahu tentang apa yang "normal" dan apa yang "tidak normal" untuk periode tersebut, semakin tajam pula kemampuan kritik internalnya. Erudisi, dengan demikian, bukanlah kemewahan; ia adalah prasyarat untuk kritik internal yang efektif (Tosh, 2015, hlm. 140–165; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 80–100).

Kritik Internal dalam Tradisi Islam: Sebagaimana kritik eksternal memiliki padanan dalam ilmu hadis (kritik sanad), kritik internal juga memiliki padanan yang sangat kuat: kritik matan (*naqd al-matn*). Kritik matan adalah analisis terhadap isi atau teks dari sebuah hadis untuk menentukan apakah ia dapat diterima sebagai autentik. Para ulama hadis mengembangkan kriteria-kriteria yang ketat untuk mengevaluasi matan: apakah matan ini bertentangan dengan Al-Qur'an? Apakah ia bertentangan dengan hadis-hadis lain yang lebih kuat? Apakah ia bertentangan dengan akal sehat atau fakta-fakta yang sudah mapan? Apakah ia mengandung klaim-klaim yang berlebihan atau tidak masuk akal? Apakah ia mempromosikan kepentingan-kepentingan sektarian atau politis yang mencurigakan?

Kriteria-kriteria ini pada dasarnya adalah kritik internal: ia menguji isi laporan, bukan rantai transmisinya. Yang sangat menarik dari tradisi Islam adalah keseimbangan antara kritik sanad (eksternal) dan kritik matan (internal). Para ulama hadis tidak menganggap bahwa sanad yang sahih secara otomatis menjamin matan yang sahih; mereka mengakui bahwa perawi yang jujur dan memiliki hafalan yang kuat pun dapat keliru, atau dapat menyampaikan laporan yang secara substansial problematik. Sebaliknya, matan yang tampaknya masuk akal tidak dapat diterima jika sanadnya lemah. Kedua jenis kritik ini harus berjalan bersama, saling melengkapi dan saling mengoreksi.

Bagi sejarawan pendidikan Islam kontemporer, warisan kritik matan ini sangat berharga. Ia menyediakan seperangkat alat analitis yang telah teruji selama berabad-abad, yang dapat digunakan—dengan adaptasi yang diperlukan—untuk mengevaluasi sumber-sumber sejarah. Dialog antara kritik matan dan kritik internal modern adalah area yang sangat subur untuk pengembangan metodologi yang lebih kaya dan lebih autentik bagi penelitian sejarah pendidikan Islam (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Burton, 1994; Humphreys, 1991, hlm. 69–72).

Kritik internal, sebagaimana telah diuraikan, adalah proses yang sangat menuntut. Ia memerlukan kombinasi dari skeptisisme yang sehat, pengetahuan kontekstual yang luas, kemampuan analitis yang tajam, dan kesediaan untuk terus-menerus mempertanyakan—bahkan terhadap sumber-sumber yang

tampaknya paling otoritatif sekalipun. Tidak ada jalan pintas; tidak ada formula ajaib. Kritik internal adalah keterampilan yang diperoleh melalui latihan bertahun-tahun, melalui membaca ribuan sumber, membuat kesalahan, belajar dari kesalahan, dan secara bertahap mengembangkan intuisi yang terasah tentang apa yang "berbau tidak benar" dan apa yang "terasa autentik."

Lebih dari itu, kritik internal adalah tanggung jawab etis. Sejarawan yang menggunakan sumber tanpa mengkritiknya secara internal—yang mengulangi begitu saja klaim-klaim yang dibuat oleh sumber-sumbernya tanpa evaluasi—adalah sejarawan yang lalai. Ia tidak hanya berisiko menyebarkan informasi yang salah, tetapi juga mengkhianati kepercayaan yang diberikan kepadanya sebagai seorang profesional. Sebaliknya, sejarawan yang melakukan kritik internal dengan cermat—yang dengan jujur mengakui kelemahan-kelemahan dalam sumber-sumbernya, yang mempertimbangkan interpretasi-interpretasi alternatif, dan yang selalu membiarkan pintu terbuka untuk revisi—adalah sejarawan yang memenuhi panggilan etis dari profesinya. Dalam tradisi Islam, di mana kebenaran (*al-ḥaqq*) dan kejujuran (*al-ṣidq*) adalah nilai-nilai yang sangat fundamental, tanggung jawab etis ini memiliki resonansi yang sangat dalam. Kritik internal, dalam pengertian ini, bukan hanya prosedur metodologis; ia adalah manifestasi dari komitmen spiritual dan moral terhadap kebenaran.

C. Kritik Sanad

Di antara seluruh kontribusi peradaban Islam terhadap metodologi penelitian sejarah, tidak ada yang lebih orisinal, lebih canggih, dan lebih berpengaruh daripada kritik sanad. Jika kritik eksternal dalam metodologi sejarah modern berfokus pada pengujian autentisitas material dan formal dari sebuah dokumen, maka kritik sanad—yang lahir dari rahim ilmu hadis—menawarkan sesuatu yang jauh melampaui itu: sebuah metodologi verifikasi transmisi yang tidak hanya memeriksa keaslian fisik sumber, tetapi juga—dan terutama—menelusuri, menguji, dan mengevaluasi seluruh rantai transmisi (*isnād*) yang menghubungkan sumber tersebut dengan peristiwa atau ucapan yang direkamnya. Kritik sanad adalah metodologi yang memungkinkan sejarawan untuk tidak hanya bertanya "apakah dokumen ini asli?", tetapi juga "bagaimana informasi ini sampai kepada kita, melalui siapa, dan dapatkah para perantaranya dipercaya?" Ia adalah sebuah sistem pertanggungjawaban intelektual yang radikal, yang menuntut agar setiap klaim pengetahuan tentang masa lalu—setiap hadis, setiap laporan sejarah, setiap ijazah—dapat dipertanggungjawabkan silsilah transmisinya, mata rantai demi mata rantai, dari sumber akhir hingga sumber awal (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Humphreys, 1991, hlm. 69–72; Burton, 1994, hlm. 1–20).

Hakikat dan Signifikansi: Untuk memahami hakikat kritik sanad, kita harus menempatkannya dalam konteks revolusi epistemologis yang terjadi dalam peradaban Islam pada abad-abad pertama Hijriah. Umat Islam dihadapkan pada

tantangan yang sangat besar: bagaimana memastikan bahwa ajaran-ajaran Nabi Muhammad SAW—yang menjadi sumber hukum, teologi, dan pedoman hidup kedua setelah Al-Qur'an—ditransmisikan secara akurat dari generasi ke generasi, melintasi ruang dan waktu yang semakin luas, di tengah munculnya berbagai kepentingan politik, sektarian, dan ideologis yang mendorong pemalsuan hadis dalam skala massal. Tantangan ini melahirkan suatu disiplin yang belum pernah ada sebelumnya dalam sejarah peradaban manusia: ilmu hadis (*'ulūm al-ḥadīth*), dengan kritik sanad sebagai jantung metodologisnya.

Sanad—secara harfiah berarti "sandaran" atau "penopang"—adalah rantai transmisi yang menyebutkan nama-nama perawi yang telah menyampaikan suatu laporan, dari generasi ke generasi, dari saksi mata atau sumber pertama hingga ke kolektor atau penulis yang merekamnya. Kritik sanad adalah proses pengujian terhadap rantai ini. Ia bertanya: Apakah rantai ini bersambung (*muttaṣil*) atau terputus (*munqaṭi'*)? Apakah setiap perawi dalam rantai ini benar-benar hidup pada periode yang memungkinkannya untuk bertemu dan menerima laporan dari perawi sebelumnya? Apakah setiap perawi memiliki integritas moral (*'adālah*) dan kapasitas intelektual (*ḍabṭ*) yang memadai untuk dipercaya sebagai penyampai informasi? Apakah ada bukti bahwa rantai ini telah dimanipulasi, dipalsukan, atau diubah?

Signifikansi revolusioner dari kritik sanad terletak pada prinsip pertanggungjawaban transmisi yang ditegakkannya. Dalam kritik sanad, sebuah laporan tidak diterima semata-mata karena isinya tampak benar, atau karena ia dinisbatkan kepada otoritas yang dihormati. Ia harus melewati ujian transmisi: siapakah yang menyampaikannya, dari siapa ia menerimanya, dan dapatkah mata rantai demi mata rantai ini diverifikasi? Prinsip ini pada dasarnya adalah prinsip transparansi yang sangat modern: setiap klaim pengetahuan harus dapat dilacak asal-usulnya, dan setiap mata rantai dalam transmisi harus dapat diuji kredibilitasnya. Dalam hal ini, kritik sanad mendahului—dan dalam beberapa aspek melampaui—prinsip-prinsip kritik sumber yang dikembangkan oleh historiografi modern Eropa berabad-abad kemudian (Robinson, 2003, hlm. 85–70; Humphreys, 1991, hlm. 72–69).

Dimensi-Dimensi: Kritik sanad beroperasi pada beberapa dimensi yang saling terkait dan membentuk suatu sistem verifikasi yang sangat ketat.

Pertama, kritik terhadap ketersambungan rantai (*ittiṣāl al-sanad*). Dimensi paling fundamental dari kritik sanad adalah pemeriksaan apakah rantai transmisi itu bersambung atau terputus. Sebuah rantai dianggap bersambung jika setiap perawi benar-benar menerima laporan langsung dari perawi sebelumnya yang disebutkan dalam rantai—baik melalui pendengaran langsung (*samā'*), pembacaan di hadapan guru (*qirā'ah*), atau metode-metode transmisi lain yang diakui. Sebuah rantai dianggap terputus jika ada mata rantai yang hilang, atau jika

dua perawi yang berurutan tidak mungkin pernah bertemu karena perbedaan masa hidup atau lokasi geografis.

Untuk memverifikasi ketersambungan ini, para ulama hadis mengembangkan ilmu sejarah yang sangat detail tentang kehidupan para perawi: kapan mereka lahir dan wafat, di mana mereka tinggal dan melakukan perjalanan, dari siapa mereka belajar dan kepada siapa mereka mengajar. Berdasarkan data-data ini, mereka dapat menentukan apakah seorang perawi benar-benar mungkin telah bertemu dan menerima laporan dari perawi yang disebutkan dalam rantai. Jika seorang perawi lahir pada tahun 150 H dan mengklaim telah mendengar langsung dari seorang guru yang wafat pada tahun 120 H, maka klaim tersebut secara kronologis tidak mungkin dan rantai itu dianggap terputus. Pemeriksaan ketersambungan ini pada dasarnya adalah kritik eksternal yang sangat canggih: ia menguji koherensi kronologis dan geografis dari rantai transmisi (Robinson, 2003, hlm. 85–70; Burton, 1994).

Kedua, kritik terhadap kredibilitas perawi (*al-jarḥ wa al-ta'dīl*). Setelah menetapkan bahwa rantai transmisi secara formal bersambung, kritik sanad berlanjut ke pertanyaan yang lebih dalam: apakah para perawi dalam rantai tersebut dapat dipercaya? Di sinilah letak kontribusi paling monumental dari ilmu hadis: pengembangan ilmu tentang kredibilitas dan kecacatan para perawi (*'ilm al-jarḥ wa al-ta'dīl*). Ilmu ini adalah sebuah proyek biografis dan prosopografis yang sangat ambisius—sebuah upaya untuk mendokumentasikan dan mengevaluasi kualitas moral dan intelektual dari puluhan ribu individu yang terlibat dalam transmisi hadis dan laporan-laporan sejarah.

Kriteria evaluasi dalam *al-jarḥ wa al-ta'dīl* mencakup dua dimensi utama. Dimensi pertama adalah integritas moral (*'adālah*): apakah perawi ini seorang Muslim yang taat, jujur, tidak dikenal sebagai pendusta, tidak terlibat dalam perbuatan-perbuatan tercela, dan tidak memiliki motif untuk memalsukan atau mendistorsi laporan? Dimensi kedua adalah kapasitas intelektual (*ḍabṭ*): apakah perawi ini memiliki hafalan yang kuat, pemahaman yang baik terhadap apa yang ia riwayatkan, dan kemampuan untuk menyampaikan laporan secara akurat tanpa kesalahan yang signifikan? Berdasarkan penilaian terhadap kedua dimensi ini, para ulama hadis mengklasifikasikan perawi ke dalam berbagai tingkatan (*ṭabaqāt*), dari yang paling terpercaya (*thiqah*, *ḥujjah*) hingga yang paling lemah (*ḍa'īf*, *matrūk*) atau bahkan tertuduh sebagai pemalsu (*kadhdhāb*, *waḍḍā'*).

Yang sangat mengesankan dari *al-jarḥ wa al-ta'dīl* adalah etos kritiknya yang independen. Para ulama hadis tidak segan-segan untuk mengkritik guru-guru mereka sendiri, kolega-kolega dekat mereka, atau bahkan anggota keluarga mereka, jika bukti-bukti menunjukkan adanya kelemahan dalam integritas atau kapasitas mereka. Al-Syāfi'ī, misalnya, mengkritik beberapa gurunya; Ibn Ḥanbal mengkritik beberapa koleganya. Etos ini—yang menempatkan kebenaran di atas loyalitas personal atau kelompok—adalah fondasi etis dari seluruh bangunan

kritik sanad, dan merupakan warisan yang sangat berharga bagi etos keilmuan modern (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Humphreys, 1991, hlm. 69–72).

Ketiga, analisis terhadap redaksi dan variasi sanad (*muqāranat al-ṭuruq*). Kritik sanad tidak hanya memeriksa rantai transmisi tunggal secara terisolasi; ia juga membandingkan berbagai rantai transmisi yang melaporkan laporan yang sama atau serupa. Teknik ini—yang dikenal sebagai *muqāranat al-ṭuruq* atau *i'tibār*—adalah alat yang sangat kuat untuk mendeteksi manipulasi, interpolasi, atau kesalahan dalam transmisi.

Dengan membandingkan berbagai versi sanad, para ulama dapat mengidentifikasi: apakah sebuah laporan memiliki banyak jalur transmisi independen (yang memperkuat kredibilitasnya), atau hanya satu jalur yang lemah (yang mengurangi kredibilitasnya)? Apakah ada perawi tertentu yang secara konsisten muncul sebagai "mata rantai lemah" dalam berbagai rantai? Apakah ada variasi-variasi dalam redaksi yang menunjukkan adanya perubahan atau penambahan yang disengaja? Teknik perbandingan ini—yang dalam banyak hal mirip dengan metode triangulasi dalam penelitian modern—adalah alat yang sangat kuat untuk menguji keandalan transmisi secara keseluruhan (Burton, 1994; Humphreys, 1991).

Kritik Sanad dan Kritik Matan: Penting untuk ditekankan bahwa dalam tradisi Islam, kritik sanad tidak berdiri sendiri; ia selalu terkait secara integral dengan kritik matan (kritik isi)—yang akan dibahas pada sub-bab berikutnya. Para ulama hadis mengakui bahwa sanad yang sahih secara formal tidak otomatis menjamin kebenaran isi laporan; sebaliknya, isi laporan yang tampak benar tidak dapat diterima jika sanadnya tidak sahih. Kedua jenis kritik ini harus berjalan bersama, saling melengkapi dan saling mengoreksi. Prinsip ini sangat relevan bagi penelitian sejarah modern: sebuah dokumen mungkin otentik secara material (lulus kritik eksternal), dan rantai transmisinya mungkin koheren (lulus kritik sanad), tetapi isinya mungkin tetap problematik dan harus diuji melalui kritik internal. Sebaliknya, sebuah laporan yang isinya tampak sangat meyakinkan mungkin harus ditolak jika tidak dapat dipertanggungjawabkan transmisinya (Robinson, 2003; Burton, 1994).

Bagi sejarawan pendidikan Islam kontemporer, kritik sanad menawarkan seperangkat alat analitis yang sangat berharga—alat-alat yang dapat digunakan, dengan adaptasi yang diperlukan, untuk menguji keandalan berbagai jenis sumber sejarah.

Pertama, kritik sanad sangat relevan untuk mengevaluasi ijazah—dokumen-dokumen lisensi keilmuan yang memuat rantai transmisi. Dengan menerapkan prinsip-prinsip kritik sanad, sejarawan dapat memverifikasi apakah rantai transmisi yang tercantum dalam sebuah ijazah koheren secara kronologis dan geografis, apakah para perawi yang disebutkan dikenal sebagai tokoh-tokoh

yang kredibel, dan apakah klaim-klaim transmisi yang dibuat oleh pemegang ijazah dapat dipertanggungjawabkan. Penelitian tentang ijazah-ijazah dari dunia Islam—yang sering kali mencakup rantai transmisi yang sangat panjang, melintasi berabad-abad dan berbagai wilayah—adalah area yang sangat subur untuk penerapan kritik sanad.

Kedua, kritik sanad dapat digunakan untuk menguji laporan-laporan sejarah yang terdapat dalam kronik-kronik, biografi-biografi, dan karya-karya *ṭabaqāt*. Sering kali, para sejarawan Muslim klasik menyertakan sanad untuk laporan-laporan yang mereka kutip—sebuah praktik yang diwarisi dari ilmu hadis. Dengan menerapkan kritik sanad terhadap laporan-laporan ini, sejarawan kontemporer dapat menilai tingkat keandalan mereka, mengidentifikasi bias-bias atau manipulasi yang mungkin terjadi dalam transmisi, dan membandingkan berbagai versi dari laporan yang sama.

Ketiga, prinsip-prinsip kritik sanad dapat diadaptasi untuk menguji tradisi-tradisi transmisi yang tidak selalu terdokumentasi dalam bentuk sanad tertulis. Dalam konteks pesantren di Indonesia, misalnya, terdapat tradisi lisan tentang silsilah keilmuan—dari kiai ke kiai, dari pesantren ke pesantren—yang menghubungkan para ulama Nusantara dengan jaringan-jaringan keilmuan di Timur Tengah. Meskipun tradisi-tradisi ini tidak memiliki sanad tertulis dalam pengertian ilmu hadis, prinsip-prinsip verifikasi yang dikembangkan oleh kritik sanad—pemeriksaan koherensi kronologis, evaluasi kredibilitas sumber, perbandingan berbagai jalur transmisi—dapat digunakan untuk menguji keandalan mereka secara kritis (Azra, 2002; Messick, 1993).

Kritik sanad adalah salah satu pencapaian intelektual terbesar dari peradaban Islam. Ia adalah bukti bahwa metodologi yang ketat, skeptisisme yang sehat, dan komitmen terhadap verifikasi bukanlah monopoli modernitas Barat. Jauh sebelum Leopold von Ranke mendirikan seminari sejarahnya dan merumuskan prinsip-prinsip kritik sumber modern, para ulama hadis telah mengembangkan suatu sistem verifikasi transmisi yang—dalam hal ketelitian, sistematika, dan skala—tidak tertandingi pada zamannya, dan dalam banyak aspek tetap relevan hingga hari ini.

Bagi sejarawan pendidikan Islam kontemporer, warisan ini adalah sumber daya intelektual yang sangat berharga. Ia menyediakan bukan hanya teknik-teknik verifikasi yang dapat digunakan secara praktis, tetapi juga etos keilmuan—suatu komitmen yang mendalam terhadap kebenaran, kejujuran, dan pertanggungjawaban dalam transmisi pengetahuan. Dalam era di mana informasi dapat dengan mudah dimanipulasi, di mana "berita palsu" dan "sejarah revisionis" merajalela, etos yang diwariskan oleh kritik sanad—bahwa setiap klaim pengetahuan harus dapat dipertanggungjawabkan sumbernya, bahwa otoritas tidak boleh diterima begitu saja tanpa verifikasi, dan bahwa kebenaran harus ditegakkan bahkan terhadap diri sendiri dan kelompok sendiri—adalah

lebih relevan daripada sebelumnya. Inilah warisan agung yang ditawarkan oleh kritik sanad kepada historiografi pendidikan Islam kontemporer: sebuah metodologi yang lahir dari tradisi Islam sendiri, namun berbicara dengan relevansi universal tentang bagaimana pengetahuan tentang masa lalu harus dicari, diuji, dan diwariskan.

D. Kritik Matan

Setelah menguraikan kritik sanad—metodologi verifikasi transmisi yang memeriksa rantai perawi—kita kini sampai pada pasangan integralnya: kritik matan (*naqd al-matn*). Jika kritik sanad bertanya "melalui siapa informasi ini sampai kepada kita?", maka kritik matan bertanya "apakah isi informasi ini dapat diterima sebagai benar?" Dalam arsitektur ilmu hadis—dan dalam metodologi penelitian sejarah secara umum—kritik matan dan kritik sanad bukanlah dua operasi yang terpisah, melainkan dua sisi dari satu mata uang yang sama. Sanad yang paling sahih sekalipun tidak dapat menyelamatkan matan yang secara substansial cacat; sebaliknya, matan yang tampak paling bijaksana tidak dapat diterima tanpa sanad yang dapat dipertanggungjawabkan. Keduanya harus berjalan bersama, saling melengkapi, dan—ketika diperlukan—saling mengoreksi. Keseimbangan antara kritik sanad dan kritik matan inilah yang merupakan salah satu pencapaian metodologis terbesar dari tradisi intelektual Islam (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Burton, 1994, hlm. 1–20; Humphreys, 1991, hlm. 69–72).

Hakikat dan Signifikansi: Istilah *matn* secara harfiah berarti "tubuh" atau "teks"—merujuk pada isi atau redaksi dari sebuah laporan, setelah rantai transmisi (*sanad*) dihilangkan. Kritik matan, dengan demikian, adalah analisis terhadap substansi, isi, dan makna dari sebuah laporan. Ia mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang sangat fundamental: Apakah isi laporan ini masuk akal secara logis? Apakah ia konsisten dengan fakta-fakta yang sudah mapan? Apakah ia sesuai dengan prinsip-prinsip dasar yang diterima secara luas? Apakah ia mengandung kontradiksi internal? Apakah ia mencerminkan bias, kepentingan, atau agenda tertentu? Apakah ada laporan-laporan lain yang mendukung atau bertentangan dengannya?

Signifikansi kritik matan terletak pada pengakuannya bahwa transmisi yang sahih tidak menjamin kebenaran isi. Seorang perawi yang sangat jujur dan memiliki hafalan yang sangat kuat—yang sanadnya dinilai *ṣaḥīḥ*—masih mungkin menyampaikan informasi yang keliru, baik karena ia sendiri tertipu, karena ia salah memahami apa yang ia saksikan, atau karena ia menyampaikan laporan dari sumber yang ia anggap terpercaya tetapi sebenarnya tidak. Sebaliknya, sebuah laporan yang sanadnya lemah mungkin saja mengandung kebenaran—meskipun kebenaran itu tidak dapat diverifikasi karena jalur transmisinya tidak dapat dipertanggungjawabkan. Dalam konteks ini, kritik matan berfungsi

sebagai pengaman kedua (*second safeguard*): ia menguji substansi laporan secara independen dari rantai transmisinya, dan dengan demikian mencegah diterimanya laporan-laporan yang secara formal "bersih" tetapi secara substansial cacat (Burton, 1994, hlm. 100–130; Ḥasan, 2010, hlm. 1–25).

Dimensi-Dimensi Kritik Matan: Dalam tradisi ilmu hadis, para ulama mengembangkan serangkaian kriteria untuk mengevaluasi matan. Kriteria-kriteria ini sangat relevan—dengan adaptasi yang diperlukan—untuk kritik internal terhadap sumber-sumber sejarah pendidikan Islam.

Pertama, kriteria ketidakbertentangan dengan sumber-sumber yang lebih otoritatif (*'adam al-mukhālafah li al-Qur'ān wa al-Sunnah al-ṣaḥīḥah*). Dalam kerangka Islam, Al-Qur'an menempati posisi tertinggi sebagai sumber kebenaran, diikuti oleh Sunnah yang autentik. Sebuah matan hadis yang secara jelas bertentangan dengan Al-Qur'an—atau dengan hadis-hadis *mutawātir* (diriwayatkan oleh banyak jalur yang mustahil bersepakat untuk berdusta)—harus ditolak, betapapun sahihnya sanadnya. Prinsip ini didasarkan pada asumsi bahwa Nabi Muhammad SAW tidak mungkin mengajarkan sesuatu yang bertentangan dengan wahyu. Bagi penelitian sejarah pendidikan Islam, prinsip ini dapat diadaptasi: sebuah laporan yang secara fundamental bertentangan dengan fakta-fakta yang sudah sangat mapan—yang didukung oleh banyak sumber independen dan telah melalui pengujian yang ketat—harus diperlakukan dengan skeptisisme yang tinggi, meskipun sanadnya tampak koheren (Burton, 1994; Ḥasan, 2010).

Kedua, kriteria konsistensi internal (*'adam al-ikhtilāf al-dākhilī*). Sebuah matan yang mengandung kontradiksi internal—di mana satu bagian bertentangan dengan bagian lain—adalah tanda bahaya (*red flag*) yang kuat. Bagaimana mungkin sebuah laporan dapat dipercaya jika ia tidak konsisten dengan dirinya sendiri? Kriteria ini menuntut sejarawan untuk membaca sumber secara cermat, membandingkan bagian-bagian yang berbeda, dan mengidentifikasi apakah ada ketidaksesuaian yang tidak dapat dijelaskan. Sebagai contoh, sebuah laporan tentang pendirian madrasah yang di satu bagian menyebutkan bahwa madrasah itu didirikan pada tahun 450 H, tetapi di bagian lain menyebutkan bahwa pendirinya wafat pada tahun 440 H, mengandung kontradiksi yang tidak dapat diabaikan—salah satu dari kedua informasi itu pasti keliru. Kontradiksi internal, dengan demikian, adalah indikator yang sangat kuat bahwa ada masalah dengan keandalan sumber (Ḥasan, 2010; Garraghan, 1946).

Ketiga, kriteria kewajaran historis dan logis (*'adam al-mukhālafah li al-'aql wa al-wāqi'*). Sebuah matan yang melaporkan peristiwa-peristiwa yang mustahil secara logis, yang bertentangan dengan hukum-hukum alam, atau yang sangat tidak masuk akal secara historis, harus ditolak atau setidaknya dipertanyakan secara serius. Para ulama hadis menolak matan-matan yang mengandung

klaim-klaim yang berlebihan (*mubālaghah*), yang tidak proporsional, atau yang jelas-jelas dimaksudkan untuk melegitimasi kepentingan-kepentingan tertentu. Ibn Khaldūn, dalam *Muqaddimah*-nya, secara khusus menekankan pentingnya kriteria ini untuk kritik sejarah: sejarawan harus menggunakan akalnya untuk menilai apakah suatu laporan sesuai dengan *ṭabī'at al-'umrān*—hukum-hukum yang mengatur dinamika peradaban. Laporan tentang sebuah kota kecil yang memiliki ribuan madrasah, misalnya, harus ditolak karena secara demografis dan ekonomi tidak masuk akal—betapapun otoritatifnya sumber yang melaporkannya (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 45–60; Ḥasan, 2010).

Keempat, kriteria kesesuaian dengan konteks historis (*muwāfaqat al-wāqi' al-tārīkhī*). Sebuah matan harus dievaluasi dalam konteks historisnya. Apakah bahasa yang digunakan sesuai dengan periode yang diklaim? Apakah istilah-istilah teknis yang muncul dalam teks dikenal pada masa tersebut? Apakah institusi-institusi, tokoh-tokoh, atau peristiwa-peristiwa yang disebutkan memang eksis pada waktu itu? Sebuah ijazah yang mengklaim berasal dari abad ke-5 H tetapi menggunakan istilah-istilah administratif yang baru muncul pada abad ke-10 H adalah mencurigakan. Demikian pula, sebuah laporan tentang pengajaran kitab tertentu di sebuah madrasah sebelum kitab itu ditulis adalah mustahil. Kriteria ini pada dasarnya menggabungkan kritik matan dengan pengetahuan kontekstual yang mendalam: semakin banyak sejarawan tahu tentang periode tertentu, semakin tajam kemampuannya untuk mendeteksi anakronisme dan ketidaksesuaian (Ḥasan, 2010; Shafer, 1974).

Kelima, kriteria perbandingan dengan laporan-laporan lain (*muqāranat al-riwāyāt*). Sebuah matan harus dibandingkan dengan matan-matan lain yang melaporkan peristiwa atau ucapan yang sama. Apakah ada versi-versi alternatif? Apakah versi-versi itu konsisten satu sama lain, ataukah mereka saling bertentangan? Jika ada perbedaan, bagaimana perbedaan itu dapat dijelaskan? Apakah perbedaan-perbedaan itu bersifat minor (variasi redaksional yang wajar dalam tradisi lisan) ataukah mereka bersifat fundamental (perbedaan fakta yang tidak dapat didamaikan)? Teknik perbandingan ini—yang dalam ilmu hadis dikenal sebagai *i'tibār* atau *muqāranat al-ṭuruq*—adalah salah satu alat yang paling kuat untuk menguji keandalan matan. Sebuah laporan yang dikonfirmasi oleh banyak jalur independen lebih dapat dipercaya daripada laporan yang hanya muncul dalam satu jalur yang terisolasi. Sebaliknya, jika berbagai jalur melaporkan versi yang sangat berbeda dari peristiwa yang sama, maka kita harus menyelidiki mengapa perbedaan itu muncul—apakah karena kesalahan transmisi, manipulasi yang disengaja, ataukah karena setiap jalur hanya melihat sebagian dari realitas yang kompleks (Burton, 1994; Ḥasan, 2010).

Keenam, kriteria deteksi bias ideologis dan kepentingan (*al-tafṭīn li al-ghāya al-siyāsiyyah wa al-madhhabiyyah*). Para ulama hadis sangat waspada terhadap matan-matan yang tampaknya dirancang untuk mendukung posisi-

posisi teologis, politik, atau mazhab tertentu. Mereka menyadari bahwa pemalsuan hadis sering kali dimotivasi oleh kepentingan-kepentingan sektarian: kaum Syiah memalsukan hadis untuk mendukung klaim 'Alī, kaum Abbasiyah memalsukan hadis untuk melegitimasi kekuasaan mereka, dan berbagai mazhab fiqh memalsukan hadis untuk mendukung pendapat-pendapat hukum mereka. Matan-matan yang terlalu "sempurna" dalam mendukung posisi tertentu—terutama jika posisi itu sedang diperdebatkan secara sengit pada masa kemunculan matan tersebut—harus dicurigai.

Bagi penelitian sejarah pendidikan Islam, kriteria ini sangat relevan. Laporan-laporan tentang pendirian madrasah oleh para penguasa, misalnya, mungkin telah "dipercantik" oleh para penulis kronik yang bekerja di bawah patronase mereka. Biografi-biografi ulama mungkin telah dibentuk oleh loyalitas-loyalitas mazhab. Laporan-laporan orientalis mungkin dipengaruhi oleh asumsi-asumsi imperialis. Kritik matan menuntut sejarawan untuk selalu bertanya: siapa yang diuntungkan oleh laporan ini? Kepentingan apa yang mungkin membentuknya? Dan bagaimana kepentingan-kepentingan itu mungkin telah mendistorsi isinya? (Said, 1978; Goldziher, 1981; Ḥasan, 2010).

- **Hubungan Integral antara Kritik Sanad dan Kritik Matan**

  Salah satu kontribusi paling penting dari tradisi Islam terhadap metodologi kritik sumber adalah penekanannya pada keseimbangan antara kritik sanad dan kritik matan. Dalam sejarah pemikiran Islam, terdapat perdebatan yang panjang dan produktif tentang hubungan antara keduanya. Sebagian ulama—terutama dari kalangan *ahl al-ḥadīth*—cenderung memprioritaskan kritik sanad: jika sanadnya sahih, matan harus diterima, bahkan jika isinya tampak problematik. Sebagian yang lain—terutama dari kalangan *ahl al-ra'y* dan para rasionalis—cenderung memberikan bobot yang lebih besar pada kritik matan: jika isinya bertentangan dengan akal atau prinsip-prinsip yang sudah mapan, matan harus ditolak, betapapun sahihnya sanadnya.

  Mayoritas ulama, bagaimanapun, menempuh jalan tengah: sanad dan matan harus dievaluasi secara bersama-sama, masing-masing memberikan kontribusi yang unik terhadap penilaian keseluruhan tentang keandalan sebuah laporan. Sanad yang sahih tidak otomatis menjamin matan yang benar, tetapi ia memberikan derajat kepercayaan awal (*initial credibility*) yang harus dikonfirmasi atau digugurkan oleh kritik matan. Sebaliknya, matan yang tampak benar tetapi tidak memiliki sanad yang dapat dipertanggungjawabkan adalah informasi yang tidak terverifikasi (*unverified information*) yang mungkin benar tetapi tidak dapat dijadikan dasar untuk pengetahuan yang pasti.

  Keseimbangan ini sangat relevan untuk metodologi penelitian sejarah modern. Sejarawan kontemporer tidak dapat hanya mengandalkan kritik

internal (yang analog dengan kritik matan) tanpa memperhatikan transmisi dan asal-usul sumber (yang analog dengan kritik sanad dan kritik eksternal). Sebaliknya, sumber yang otentik dan memiliki transmisi yang jelas tidak boleh diterima begitu saja tanpa pengujian terhadap isinya. Kedua jenis kritik ini—eksternal/sanad dan internal/matan—harus berjalan bersama, saling melengkapi, dan saling mengoreksi, menciptakan suatu sistem verifikasi yang lebih kuat daripada masing-masing komponennya secara terpisah (Robinson, 2003; Burton, 1994; Humphreys, 1991).

- **Kritik Matan dalam Konteks Sumber Sejarah Pendidikan Islam**

  Bagi sejarawan pendidikan Islam kontemporer, kritik matan menawarkan seperangkat alat analitis yang sangat berharga untuk mengevaluasi berbagai jenis sumber.

  Pertama, untuk sumber-sumber normatif—seperti risalah *ādāb al-mu'allimīn* atau kitab-kitab klasifikasi ilmu—kritik matan dapat membantu membedakan antara preskripsi ideal dan deskripsi realitas. Apakah penulis menggambarkan bagaimana pendidikan seharusnya diselenggarakan, atau bagaimana ia benar-benar diselenggarakan? Apakah klaim-klaimnya tentang praktik-praktik pendidikan didukung oleh bukti-bukti dari sumber-sumber lain—misalnya, catatan-catatan pengadilan, dokumen wakaf, atau laporan perjalanan? Apakah ada kepentingan ideologis yang mungkin mendorongnya untuk melebih-lebihkan atau meromantisasi praktik-praktik tertentu?

  Kedua, untuk sumber-sumber naratif—seperti kronik dinasti, biografi ulama, atau catatan perjalanan—kritik matan dapat membantu memisahkan fakta dari interpretasi, dan mengidentifikasi bias-bias yang mungkin memengaruhi laporan. Apakah penulis memiliki akses langsung ke peristiwa yang ia laporkan? Apakah ia bergantung pada sumber-sumber yang dapat diandalkan? Apakah laporannya konsisten dengan laporan-laporan lain? Apakah ada motif politik atau mazhab yang mungkin mendorongnya untuk mendistorsi atau memilih-milih fakta?

  Ketiga, untuk ijazah dan dokumen-dokumen transmisi—yang memiliki sanad sekaligus matan—kritik matan dapat menguji klaim-klaim yang dibuat dalam dokumen tersebut. Apakah daftar kitab yang dicantumkan dalam ijazah sesuai dengan apa yang kita ketahui tentang kurikulum pada periode tersebut? Apakah klaim bahwa seorang murid telah menguasai kitab tertentu dapat diverifikasi dari sumber-sumber lain—misalnya, dari karya-karya yang kemudian ia tulis, atau dari catatan-catatan murid-muridnya sendiri? Apakah ada indikasi bahwa ijazah tersebut telah "dipercantik" untuk meningkatkan prestise pemegangnya? (Messick, 1993; Makdisi, 1981; Berkey, 1992).

Kritik matan, dalam esensinya, adalah perisai intelektual yang melindungi sejarawan dari godaan untuk menerima begitu saja apa yang dikatakan oleh

sumber-sumbernya. Ia adalah manifestasi dari skeptisisme metodologis yang sehat—bukan sinisme yang meragukan segalanya, tetapi kewaspadaan yang menolak untuk menerima klaim-klaim tanpa pengujian yang ketat. Dalam tradisi Islam, skeptisisme ini memiliki akar yang dalam: para ulama hadis menyadari bahwa pemalsuan dan distorsi adalah realitas yang harus dihadapi, dan bahwa satu-satunya cara untuk melindungi integritas pengetahuan adalah melalui verifikasi yang ketat, baik terhadap rantai transmisi maupun terhadap isi laporan.

Bagi sejarawan pendidikan Islam kontemporer, warisan kritik matan ini menawarkan lebih dari sekadar teknik-teknik analitis. Ia menawarkan suatu etos intelektual—suatu komitmen yang mendalam terhadap kebenaran, yang menolak untuk dikompromikan oleh kepentingan, ideologi, atau kemalasan. Ia mengajarkan bahwa pengetahuan yang sejati hanya dapat dibangun di atas fondasi verifikasi yang ketat; bahwa otoritas tidak boleh diterima begitu saja; dan bahwa skeptisisme yang bertanggung jawab adalah tanda dari pikiran yang matang, bukan dari iman yang lemah. Dalam era di mana informasi—dan misinformasi—beredar dengan kecepatan yang belum pernah terjadi sebelumnya, etos ini lebih relevan daripada sebelumnya. Kritik matan, dalam pengertian ini, adalah jembatan yang menghubungkan warisan intelektual Islam dengan tantangan-tantangan etis dan epistemologis dari dunia kontemporer: sebuah warisan yang memanggil kita untuk terus-menerus mempertanyakan, menguji, dan mencari kebenaran—dengan kerendahan hati, ketekunan, dan integritas.

INTERPRETASI

SETELAH sumber-sumber sejarah melewati proses heuristik dan kritik yang ketat, sejarawan sesungguhnya berhadapan dengan realitas yang paradoksal: bukti-bukti yang telah terverifikasi tetaplah fragmen-fragmen bisu yang tidak memiliki makna inheren. Di sinilah tahap interpretasi menemukan fungsi esensialnya. Interpretasi merupakan proses intelektual yang fundamental di mana sejarawan—dengan mengerahkan seluruh pengetahuan kontekstual, kerangka teoretis, dan kapasitas analitisnya—memberikan makna terhadap data-data yang telah teruji, menyusunnya ke dalam suatu konfigurasi yang koheren, dan mengajukan penjelasan-penjelasan yang dapat dipertanggungjawabkan. Dalam arsitektur metodologi sejarah, interpretasi menempati posisi yang unik: ia merupakan titik temu antara dimensi subjektif—karena sejarawan tidak dapat melepaskan diri dari perspektif, pra-pemahaman, dan kreativitas intelektualnya—dan dimensi objektif—karena setiap interpretasi harus selalu diikat, diuji, dan dibatasi oleh bukti-bukti yang tersedia. Sub-bab ini akan menguraikan empat dimensi interpretasi yang saling terkait secara organis: analisis historis, yang menempatkan fenomena dalam konteks temporalnya serta melacak proses perkembangan dan

perubahannya secara diakronis; kontekstualisasi, yang menanamkan kembali fenomena ke dalam jaringan multidimensional kondisi sosial, politik, ekonomi, dan kultural yang membentuk dan membatasinya; hermeneutika sejarah, yang merefleksikan problem filosofis tentang bagaimana penafsir yang hidup dalam horizon masa kini dapat memahami teks dan fenomena dari horizon masa lalu yang asing; serta analisis kausalitas, yang berusaha menjawab pertanyaan paling fundamental dalam historiografi—mengapa dan bagaimana suatu peristiwa atau perkembangan terjadi—melalui identifikasi konfigurasi kausal yang kompleks, multi-level, dan selalu terbuka terhadap revisi. Keempat dimensi ini, secara kolektif, membentuk kerangka interpretatif yang memungkinkan sejarawan pendidikan Islam melampaui deskripsi permukaan menuju pemahaman yang lebih dalam, lebih bernuansa, dan lebih dapat dipertanggungjawabkan secara epistemologis.

A. Analisis Historis

Setelah melalui tahap heuristik dan kritik sumber, sejarawan tidak lantas tiba pada kebenaran sejarah yang siap saji. Sumber-sumber yang telah dikumpulkan, diuji keasliannya, dan dinilai kredibilitasnya hanyalah bahan mentah—fragmen-fragmen jejak masa lalu yang bisu dan tidak bermakna tanpa kehadiran sejarawan yang menghidupkannya. Di sinilah tahap interpretasi—yang sering kali dianggap sebagai jantung dari seluruh pekerjaan sejarah—memasuki panggung. Interpretasi adalah proses memberi makna (*meaning-making*) terhadap bukti-bukti yang telah terverifikasi. Ia adalah jembatan yang menghubungkan fakta-fakta yang kering dan terisolasi menjadi sebuah narasi yang koheren, bermakna, dan dapat dipahami. Dalam arsitektur metodologi sejarah, interpretasi menempati posisi yang paradoksal: ia adalah tahap yang paling "subjektif"—karena sangat bergantung pada perspektif, pengetahuan, dan kreativitas sejarawan—namun juga paling "objektif"—karena harus selalu diikat dan diuji oleh bukti-bukti yang ada. Dan di antara berbagai strategi interpretasi, analisis historis merupakan fondasi yang paling fundamental: suatu metode untuk memahami fenomena masa lalu dengan menempatkannya dalam konteks temporalnya yang spesifik, melacak asal-usul dan perkembangannya, serta mengungkap hubungan-hubungan dinamis antara berbagai elemen yang membentuknya (Collingwood, 1946, hlm. 231–205; Tosh, 2015, hlm. 200–165; Evans, 1997, hlm. 100–65).

Hakikat Analisis Historis: Untuk memahami secara mendalam apa yang dimaksud dengan analisis historis, kita harus membedakannya dari mode-mode analisis lain yang mungkin tampak serupa tetapi berbeda secara fundamental. Analisis historis bukanlah sekadar deskripsi kronologis—menyusun peristiwa berdasarkan urutan waktu. Deskripsi adalah langkah awal yang penting, tetapi ia hanya menjawab pertanyaan "apa yang terjadi?" dan "kapan?" Analisis historis melangkah lebih jauh dengan menjawab pertanyaan "mengapa hal itu terjadi?"

dan "apa signifikansinya?" Analisis historis juga bukan sekadar generalisasi sosiologis—menerapkan hukum-hukum universal tentang perilaku manusia atau perubahan sosial ke dalam kasus-kasus spesifik. Meskipun analisis historis dapat menggunakan konsep-konsep dari sosiologi, ia selalu menghormati partikularitas, kontingensi, dan keunikan dari setiap peristiwa dalam konteks waktunya.

Pada hakikatnya, analisis historis adalah suatu cara berpikir yang secara fundamental bersifat *diakronis* dan *genetis*. Diakronis berarti ia melihat fenomena dalam perkembangannya sepanjang waktu—bukan sebagai entitas statis yang dapat dipotret pada satu momen, melainkan sebagai proses yang terus bergerak, berubah, dan bertransformasi. Genetis berarti ia berusaha menjelaskan fenomena dengan melacak asal-usul dan evolusinya—menunjukkan bagaimana sesuatu menjadi sebagaimana adanya melalui rangkaian tahapan, percabangan, dan transformasi. Dalam kerangka ini, memahami sebuah institusi seperti madrasah bukan hanya berarti mendeskripsikan ciri-cirinya pada suatu periode tertentu, tetapi juga melacak bagaimana ia muncul dari interaksi antara *kuttāb*, *ḥalaqah* masjid, dan tradisi wakaf; bagaimana ia bertransformasi dari Baghdad abad ke11- ke Kairo abad ke14- dan ke Jawa abad ke19-; dan bagaimana setiap transformasi itu merupakan respons terhadap kondisi-kondisi historis yang spesifik (Collingwood, 1946, hlm. 231–205; Tosh, 2015, hlm. 200–165).

Dimensi-Dimensi Analisis Historis: Analisis historis beroperasi melalui beberapa dimensi yang saling terkait, membentuk suatu kerangka interpretatif yang koheren.

Pertama, analisis terhadap konteks temporal (*temporal context*). Setiap peristiwa, setiap institusi, setiap gagasan lahir dan berkembang dalam suatu momen historis yang unik—suatu konstelasi kondisi sosial, politik, ekonomi, dan kultural yang tidak akan pernah terulang persis sama. Tugas pertama dari analisis historis adalah merekonstruksi konteks temporal ini setebal dan sedetail mungkin. Apa yang terjadi di dunia Islam pada abad ke-11 yang membuat madrasah Nizamiyah muncul pada saat itu, dan bukan pada abad sebelumnya atau sesudahnya? Mengapa gerakan penerjemahan berkembang pesat pada masa al-Ma'mūn (813–833 M) dan bukan pada masa khalifah-khalifah sebelumnya? Jawaban atas pertanyaan-pertanyaan ini tidak dapat ditemukan hanya dengan melihat ke dalam institusi atau gerakan itu sendiri; ia memerlukan pemahaman yang luas tentang konteks zamannya: dinamika politik, tantangan ideologis, struktur ekonomi, dan perkembangan intelektual yang membentuk kemungkinan-kemungkinan dan batasan-batasan bagi tindakan para aktor sejarah.

Konteks temporal juga mencakup apa yang oleh para sejarawan disebut sebagai cakrawala kemungkinan (*horizon of possibilities*) dari suatu zaman—

apa yang dapat dipikirkan, diinginkan, dan dilakukan oleh orang-orang pada masa itu, mengingat keterbatasan-keterbatasan teknologi, epistemologis, dan kultural yang membentuk dunia mereka. Kita tidak dapat memahami mengapa para ulama abad ke-12 menolak untuk memasukkan ilmu-ilmu tertentu ke dalam kurikulum madrasah jika kita menilai mereka dengan standar-standar abad ke-21 tentang apa yang "seharusnya" diajarkan. Kita harus memasuki dunia mereka, memahami apa yang mereka anggap sebagai "ilmu yang bermanfaat" dan "ilmu yang tidak bermanfaat," dan mengapa mereka membuat pembedaan-pembedaan tersebut. Analisis historis, dengan demikian, menuntut apa yang disebut sebagai empati historis—kemampuan untuk melihat dunia dari sudut pandang para aktor sejarah, meskipun kita tidak menyetujui pilihan-pilihan mereka (Skinner, 1969, hlm. 3–53; Gadamer, 2004, hlm. 278–306).

Kedua, analisis terhadap proses dan perubahan (*process and change*). Analisis historis tidak hanya melihat fenomena pada satu titik waktu; ia melacaknya sebagai proses yang berkembang sepanjang waktu. Bagaimana sebuah institusi, gagasan, atau praktik lahir, berkembang, mencapai puncaknya, mungkin mengalami kemunduran, dan mungkin bertransformasi menjadi sesuatu yang lain? Dalam melacak proses ini, analisis historis harus peka terhadap tempo dan ritme perubahan—bahwa ada perubahan yang cepat dan dramatis (seperti reformasi pendidikan yang dipaksakan oleh revolusi politik), dan ada perubahan yang lambat dan hampir tidak terlihat (seperti pergeseran bertahap dalam otoritas keilmuan dari satu mazhab ke mazhab lain). Analisis historis juga harus peka terhadap kontinuitas di tengah perubahan—bahwa di bawah permukaan perubahan yang tampak dramatis, sering kali terdapat struktur-struktur yang bertahan dalam jangka waktu yang sangat panjang. Institusi madrasah, misalnya, telah mengalami perubahan yang sangat besar dari abad ke11- hingga ke21-; tetapi beberapa elemen fundamental—seperti hubungan personal antara guru dan murid, atau penggunaan teks-teks kanonik tertentu—telah menunjukkan daya tahan yang luar biasa (Braudel, 1980, hlm. 54–25; Koselleck, 2004, hlm. 115–100).

Ketiga, analisis terhadap hubungan dan interkoneksi (*relations and interconnections*). Realitas historis bukanlah kumpulan entitas yang terisolasi; ia adalah jaringan yang kompleks dari hubungan-hubungan yang saling terkait. Analisis historis berusaha untuk mengungkap hubungan-hubungan ini: bagaimana perubahan dalam struktur politik memengaruhi institusi-institusi pendidikan; bagaimana pergeseran dalam rute perdagangan memengaruhi sirkulasi teks dan ide; bagaimana perdebatan-perdebatan teologis membentuk kurikulum madrasah; bagaimana migrasi para ulama menciptakan jaringan keilmuan transnasional. Tidak ada fenomena pendidikan yang dapat dipahami secara terisolasi dari konteks sosial, politik, ekonomi, dan kulturalnya yang lebih luas. Analisis historis, dengan demikian, selalu bersifat **holistik** dalam pengertian

ia berusaha untuk melihat fenomena dalam keseluruhan jaringannya—meskipun ia menyadari bahwa keseluruhan itu tidak akan pernah dapat ditangkap secara sempurna (Tosh, 2015, hlm. 165–200; Evans, 1997, hlm. 65–100).

Keempat, analisis terhadap signifikansi dan makna (*significance and meaning*). Akhirnya, analisis historis tidak hanya menjelaskan *mengapa* sesuatu terjadi, tetapi juga menilai *apa signifikansinya*—bagi para aktor pada zamannya, bagi perkembangan-perkembangan selanjutnya, dan bagi kita yang hidup di masa kini. Signifikansi bukanlah sesuatu yang inheren dalam peristiwa itu sendiri; ia adalah sesuatu yang diatribusikan oleh sejarawan melalui proses interpretasi. Sebuah peristiwa mungkin dianggap sangat signifikan oleh para aktor pada zamannya tetapi terbukti tidak memiliki dampak jangka panjang; sebaliknya, sebuah peristiwa yang tampaknya kecil dan tidak diperhatikan pada zamannya mungkin terbukti sangat signifikan dalam retrospeksi. Analisis historis harus mampu membedakan antara signifikansi kontemporer (bagaimana peristiwa dipahami oleh para aktor pada zamannya) dan signifikansi retrospektif (bagaimana peristiwa itu dinilai dari perspektif kita sekarang), dan harus menyadari bahwa penilaian kita sendiri tentang signifikansi selalu bersifat tentatif dan dapat berubah seiring dengan perubahan perspektif dan kepentingan kita (Carr, 1961, hlm. 130–100; Tosh, 2015, hlm. 200–165).

- **Analisis Historis dalam Tradisi Islam**

  Analisis historis bukanlah sesuatu yang asing bagi tradisi intelektual Islam. Sebaliknya, Al-Qur'an sendiri secara berulang-ulang menyerukan manusia untuk merenungkan sejarah—untuk melakukan *al-sayr fī al-arḍ* (perjalanan di muka bumi) guna melihat bagaimana kesudahan umat-umat terdahulu—bukan sekadar sebagai informasi, tetapi sebagai *'ibrah* (pelajaran moral dan spiritual). Konsep *'ibrah*—dari akar kata *'abara* (menyeberang, melintasi)—mengimplikasikan suatu gerakan dari mengetahui ke memahami, dari melihat peristiwa di permukaan ke menangkap makna di baliknya. Ini adalah esensi dari analisis historis: kemampuan untuk "menyeberang" dari fakta-fakta telanjang ke pemahaman yang lebih dalam tentang pola-pola, hukum-hukum, dan makna-makna yang mengatur perjalanan sejarah (Khalidi, 1994, hlm. 15–7; Rosenthal, 1968, hlm. 35–30).

  Lebih dari itu, Al-Qur'an memperkenalkan konsep *sunnat Allāh*—hukum-hukum Allah yang berlaku dalam sejarah—yang memberikan kerangka teologis bagi analisis historis. Dalam perspektif ini, sejarah bukanlah arena acak dari peristiwa-peristiwa tanpa makna; ia diatur oleh prinsip-prinsip tertentu yang dapat diidentifikasi dan direnungkan. Kezaliman membawa kehancuran; kesabaran dan ketakwaan membawa kemenangan; peradaban bangkit dan jatuh mengikuti pola-pola yang telah ditetapkan oleh Allah. Tugas sejarawan bukan hanya mencatat peristiwa, tetapi juga merenungkan *sunan* ini—mengidentifikasi pola-pola yang berulang, memahami kondisi-

kondisi yang memungkinkan kebangkitan atau menyebabkan keruntuhan, dan menarik pelajaran untuk masa kini dan masa depan.

Puncak dari tradisi analisis historis dalam Islam—sebagaimana telah berulang kali disinggung dalam buku ini—adalah karya monumental Ibn Khaldūn. Dalam *Muqaddimah*-nya, Ibn Khaldūn mengembangkan apa yang ia sebut sebagai *'ilm al-'umrān al-basyarī* (ilmu tentang peradaban manusia)—sebuah kerangka analitis yang sangat canggih untuk memahami dinamika sejarah. Ia mengkritik tajam para sejarawan sebelumnya yang, menurutnya, hanya mengumpulkan laporan tanpa menguji kebenarannya dengan akal dan pengetahuan tentang hukum-hukum yang mengatur peradaban. Ia menekankan pentingnya memahami *ṭabī'at al-'umrān*—hakikat peradaban—sebagai fondasi untuk mengkritisi laporan-laporan sejarah. Ia menganalisis bagaimana faktor-faktor seperti solidaritas kelompok (*'aṣabiyyah*), ekonomi, geografi, dan struktur politik berinteraksi dalam dinamika kebangkitan dan keruntuhan peradaban. Dan ia menerapkan kerangka analitisnya untuk memahami berbagai fenomena, termasuk pendidikan—menganalisis bagaimana metode pengajaran, kurikulum, dan institusi-institusi pendidikan terkait dengan tahap-tahap perkembangan peradaban. Dalam Ibn Khaldūn, kita menemukan suatu model analisis historis yang mendahului—dan dalam beberapa aspek melampaui—perkembangan-perkembangan dalam historiografi modern Eropa berabad-abad kemudian (Ibn Khaldūn, terj. 2015, Jilid 1, hlm. 45–60; Mahdi, 1964, hlm. 65–73).

- **Analisis Historis sebagai Tindakan Sintesis Kreatif**

  Analisis historis, dalam praktiknya, adalah tindakan sintesis kreatif. Sejarawan tidak hanya menerapkan formula-formula mekanis pada data; ia menggunakan imajinasi, intuisi, dan pengetahuannya yang luas untuk membangun hubungan-hubungan yang tidak secara eksplisit terdapat dalam sumber-sumber. Ia seperti seorang detektif yang, dari fragmen-fragmen bukti yang tidak lengkap, harus merekonstruksi suatu gambaran yang masuk akal tentang apa yang terjadi dan mengapa. Atau, dalam metafora yang digunakan oleh Collingwood (1946), ia seperti seorang novelis yang harus mengisi celah-celah dalam narasinya—bukan dengan fiksi yang bebas, tetapi dengan imajinasi historis yang terkendali (*controlled historical imagination*): suatu imajinasi yang selalu diikat dan diuji oleh bukti-bukti yang tersedia, oleh logika situasi, dan oleh pengetahuan tentang apa yang mungkin dan tidak mungkin dalam konteks tertentu.

  Sintesis kreatif ini sangat penting dalam penelitian sejarah pendidikan Islam, mengingat sifat sumber yang terbatas dan terfragmentasi. Sejarawan sering kali hanya memiliki potongan-potongan informasi yang tidak lengkap: sebuah referensi singkat tentang sebuah madrasah dalam kronik, sebuah ijazah yang menyebutkan beberapa kitab, sebuah dokumen wakaf

yang menetapkan syarat-syarat pendirian. Dari fragmen-fragmen ini, ia harus merekonstruksi gambaran yang lebih besar: bagaimana madrasah itu berfungsi, apa yang diajarkan di dalamnya, siapa yang belajar di sana, bagaimana hubungannya dengan masyarakat sekitarnya. Rekonstruksi ini akan selalu mengandung elemen spekulatif—dan sejarawan yang jujur akan secara eksplisit menandai di mana bukti berakhir dan spekulasi dimulai. Tetapi tanpa keberanian untuk melakukan sintesis kreatif ini, sejarah akan tetap menjadi kumpulan fragmen yang tidak bermakna—sebuah arsip mati, bukan pemahaman yang hidup (Collingwood, 1946, hlm. 231–249; Evans, 1997, hlm. 45–80).

Signifikansi: Analisis historis, sebagaimana telah diuraikan, memiliki signifikansi yang sangat mendalam bagi penelitian sejarah pendidikan Islam. *Pertama*, ia memungkinkan sejarawan untuk melampaui deskripsi permukaan dan memasuki pemahaman yang lebih dalam tentang mengapa dan bagaimana fenomena-fenomena pendidikan—institusi, kurikulum, metode, kebijakan—berkembang sebagaimana adanya. *Kedua*, ia mendorong sejarawan untuk selalu menempatkan fenomena pendidikan dalam konteks temporal, sosial, politik, dan kulturalnya yang lebih luas, mencegah isolasionisme dan anakronisme. *Ketiga*, ia menyediakan kerangka untuk menilai signifikansi dari peristiwa-peristiwa dan perkembangan-perkembangan pendidikan—tidak hanya bagi para aktor pada zamannya, tetapi juga bagi kita yang hidup di masa kini dan bagi generasi-generasi yang akan datang. *Keempat*, ia menghubungkan penelitian sejarah pendidikan Islam dengan tradisi analisis historis dalam Islam sendiri—dengan konsep *'ibrah*, *sunnat Allāh*, dan *'ilm al-'umrān*—memberikan landasan epistemologis dan etis yang kokoh bagi pekerjaan sejarawan.

Dalam dunia kontemporer, di mana pendidikan Islam menghadapi tantangan-tantangan yang sangat kompleks—globalisasi, digitalisasi, radikalisme, ketidaksetaraan—analisis historis menawarkan perspektif yang sangat berharga. Ia mengingatkan kita bahwa krisis-krisis yang kita hadapi bukanlah yang pertama; bahwa peradaban Islam telah menghadapi—dan mengatasi—tantangan-tantangan besar di masa lalu; dan bahwa dari studi yang cermat terhadap masa lalu, kita dapat memperoleh pelajaran-pelajaran yang relevan untuk masa kini dan masa depan. Analisis historis, dengan demikian, bukanlah kemewahan akademis; ia adalah kebutuhan praktis dan etis bagi siapa pun yang peduli tentang masa depan pendidikan Islam. Ia adalah jembatan yang menghubungkan masa lalu, masa kini, dan masa depan—sebuah jembatan yang memungkinkan kita untuk melangkah maju dengan lebih bijaksana, karena kita memahami dari mana kita berasal.

B. Kontekstualisasi

Setelah menguraikan analisis historis sebagai fondasi interpretasi—suatu cara berpikir diakronis dan genetis yang melacak fenomena dalam perkembangan temporalnya—kita kini sampai pada dimensi interpretasi yang secara organik melengkapi dan memperdalam analisis tersebut: kontekstualisasi. Jika analisis historis berfokus pada sumbu waktu—menelusuri asal-usul, proses, dan perubahan—maka kontekstualisasi memperluas fokus ke ruang multidimensional di mana fenomena sejarah itu eksis. Kontekstualisasi adalah upaya untuk menempatkan suatu teks, peristiwa, institusi, atau gagasan ke dalam jaringan kondisi, relasi, dan sistem makna yang melingkupinya pada zamannya. Ia adalah proses "menanamkan kembali" (*re-embedding*) suatu fenomena—yang mungkin telah tercerabut dari habitat aslinya oleh perjalanan waktu—ke dalam tanah sosial, politik, ekonomi, kultural, dan intelektual yang memberinya kehidupan dan makna. Tanpa kontekstualisasi, sejarawan akan selamanya menjadi orang asing di negeri asing, membaca tanda-tanda masa lalu dengan kosa kata dan tata bahasa masa kini—sebuah kesalahan yang secara teknis disebut sebagai *anakronisme* (Skinner, 1969, hlm. 53–3; Pocock, 2009, hlm. 40–20; LaCapra, 1983, hlm. 71–23).

Hakikat Kontekstualisasi: Untuk memahami hakikat kontekstualisasi, kita dapat meminjam sebuah metafora arkeologis. Bayangkan seorang arkeolog yang menemukan sebuah artefak—katakanlah, sebuah papan tulis (*lawḥ*) yang digunakan oleh para santri di pesantren abad ke-19. Artefak itu sendiri, sebagai objek fisik, dapat dideskripsikan secara akurat: ukurannya, bahannya, tulisannya. Tetapi artefak itu tidak akan mengungkapkan maknanya yang sesungguhnya jika ia tetap terisolasi di laboratorium. Ia harus dikembalikan—secara imajinatif—ke dunia di mana ia pernah berfungsi: ke tangan seorang santri yang duduk di lantai surau yang remang-remang, melantunkan ayat-ayat di bawah bimbingan seorang kiai, dalam suatu masyarakat di mana hafalan Al-Qur'an adalah jalan menuju status sosial dan keselamatan spiritual. Hanya dengan mengembalikan artefak itu ke konteksnya—konteks material (surau, lampu minyak), konteks sosial (hubungan kiai-santri, hierarki pesantren), konteks kultural (tradisi *ngaji*, nilai-nilai *adab*), dan konteks epistemologis (apa yang dianggap sebagai "ilmu" dan bagaimana ia harus diperoleh)—arkeolog dapat mulai memahami apa arti artefak itu bagi mereka yang membuat dan menggunakannya.

Kontekstualisasi, dengan demikian, adalah operasi hermeneutis yang fundamental. Ia didasarkan pada premis bahwa *makna selalu bersifat kontekstual*—bahwa sebuah pernyataan, tindakan, atau objek tidak memiliki makna yang inheren, stabil, dan universal, melainkan memperoleh maknanya dari jaringan relasi di mana ia berada. Kata-kata yang sama dapat memiliki makna yang sama sekali berbeda dalam konteks yang berbeda. Tindakan yang sama—misalnya, mendirikan sebuah madrasah—dapat memiliki motivasi dan

signifikansi yang sangat berbeda di Baghdad abad ke-11 (di mana ia terkait dengan konsolidasi ortodoksi Sunni dan perlawanan terhadap Syiah) dibandingkan di Jawa abad ke-20 (di mana ia terkait dengan respons terhadap kolonialisme dan modernitas). Tanpa kontekstualisasi yang cermat, sejarawan akan cenderung memproyeksikan asumsi-asumsi, nilai-nilai, dan kategori-kategori zamannya sendiri ke masa lalu—membaca para aktor sejarah seolah-olah mereka adalah orang-orang modern yang kebetulan mengenakan kostum kuno (Gadamer, 2004, hlm. 278–306; Skinner, 2002, hlm. 40–60).

Dimensi-Dimensi: Kontekstualisasi bukanlah operasi tunggal; ia adalah proses multidimensi yang menempatkan fenomena sejarah dalam beberapa lapisan konteks yang saling terkait.

Pertama, konteks temporal-kronologis. Ini adalah lapisan konteks yang paling dasar: menempatkan fenomena dalam urutan waktunya yang tepat. Kapan tepatnya peristiwa ini terjadi? Apa yang terjadi sebelumnya yang mungkin memengaruhinya? Apa yang terjadi sesudahnya yang mungkin merupakan respons atau konsekuensinya? Konteks temporal bukan sekadar tanggal; ia adalah momen historis—suatu titik dalam arus waktu yang memiliki karakteristik uniknya sendiri, yang terbentuk oleh akumulasi peristiwa-peristiwa sebelumnya dan yang membuka kemungkinan-kemungkinan tertentu sambil menutup yang lain. Seorang sejarawan yang meneliti reformasi pendidikan Muhammad Abduh di Mesir pada akhir abad ke-19 harus menempatkannya dalam konteks temporal yang tepat: setelah invasi Napoleon (1798), setelah reformasi Muhammad ʻAlī, di tengah kebangkitan nasionalisme Mesir, di bawah pendudukan Inggris—semua ini adalah lapisan-lapisan konteks temporal yang membentuk cakrawala kemungkinan bagi Abduh (Hourani, 1983, hlm. 130–160).

Kedua, konteks spasial-geografis. Fenomena sejarah selalu terjadi di suatu tempat, dan tempat itu bukanlah wadah netral. Geografi fisik—iklim, topografi, jarak—membentuk pola-pola pemukiman, rute perdagangan, dan jaringan komunikasi yang pada gilirannya memengaruhi sirkulasi ide, penyebaran institusi, dan mobilitas para pencari ilmu. Mengapa tradisi keilmuan tertentu berkembang di kota-kota tertentu—Baghdad, Kairo, Cordoba, Timbuktu, Aceh—dan bukan di tempat lain? Jawabannya sering kali melibatkan konteks geografis: kota-kota itu adalah persimpangan rute perdagangan, pusat kekuasaan politik, atau titik pertemuan berbagai tradisi kultural. Konteks spasial juga mencakup geografi kultural—bagaimana ruang dipahami, diorganisasikan, dan dimaknai oleh para aktor sejarah. Arsitektur madrasah—dengan *īwān* yang megah, *ḥalaqah* yang melingkar, dan sel-sel tempat tinggal—bukan hanya solusi fungsional; ia adalah pernyataan simbolik tentang hierarki pengetahuan dan relasi sosial yang hanya dapat dipahami dalam konteks kulturalnya (Messick, 1993, hlm. 75–50; Eickelman, 1985).

Ketiga, konteks sosial dan ekonomi. Setiap fenomena pendidikan—dari *kuttāb* hingga universitas—tertanam dalam struktur-struktur sosial dan ekonomi tertentu. Siapa yang memiliki akses ke institusi ini, dan siapa yang tidak? Bagaimana pendidikan didanai, dan siapa yang membiayainya? Bagaimana institusi pendidikan terkait dengan hierarki kelas, status, dan kekuasaan dalam masyarakat? Bagaimana pendidikan mempersiapkan murid-muridnya untuk peran-peran sosial dan ekonomi tertentu? Konteks sosial dan ekonomi sering kali merupakan kunci untuk menjelaskan fenomena yang tidak dapat dijelaskan hanya dengan melihat ide-ide atau institusi-institusi secara terisolasi. Kurikulum madrasah yang sangat berfokus pada fiqh, misalnya, tidak dapat dipahami tanpa memperhitungkan bahwa lulusan madrasah dipersiapkan untuk menjadi hakim, mufti, dan administrator hukum—posisi-posisi yang sangat penting dalam masyarakat Islam pra-modern. Perubahan dalam kurikulum sering kali mencerminkan perubahan dalam struktur pekerjaan dan pasar tenaga kerja (Chamberlain, 1994, hlm. 1–20; Berkey, 1992, hlm. 100–150).

Keempat, konteks politik dan kekuasaan. Pendidikan tidak pernah berada dalam ruang hampa politik. Institusi-institusi pendidikan didirikan, didanai, diatur, dan kadang-kadang dihancurkan oleh para pemegang kekuasaan politik. Kebijakan-kebijakan pendidikan—dari Arabisasi pada masa Umayyah hingga reformasi Tanzimat di Kesultanan Utsmani—adalah instrumen kekuasaan yang bertujuan untuk membentuk masyarakat, melegitimasi rezim, atau mengontrol populasi. Kontekstualisasi politik menuntut sejarawan untuk bertanya: siapa yang berkuasa pada saat ini, dan bagaimana kekuasaan mereka terkait dengan pendidikan? Apakah para penguasa menggunakan pendidikan sebagai alat kontrol, sebagai bentuk patronase, atau sebagai respons terhadap tekanan dari kelompok-kelompok tertentu? Bagaimana institusi-institusi pendidikan menegosiasikan otonomi mereka dalam hubungannya dengan kekuasaan politik? Bagaimana kebijakan-kebijakan pendidikan mencerminkan—dan membentuk—konfigurasi kekuasaan yang lebih luas? (Makdisi, 1981, hlm. 30–50; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30).

Kelima, konteks intelektual dan diskursif. Setiap pernyataan, setiap teks, setiap gagasan diproduksi dalam suatu medan diskursif (*discursive field*)—suatu ruang yang sudah terisi oleh perdebatan-perdebatan, asumsi-asumsi, dan konvensi-konvensi linguistik tertentu. Untuk memahami apa yang *dilakukan* oleh seorang pemikir ketika ia menulis, kita harus mengetahui perdebatan apa yang ia ikuti, posisi-posisi apa yang ia serang atau bela, dan konvensi-konvensi apa yang membentuk apa yang dapat dan tidak dapat ia katakan. Inilah inti dari pendekatan kontekstualis yang dipelopori oleh Quentin Skinner (1969): memahami teks-teks masa lalu sebagai tindakan linguistik (*speech acts*) yang bertujuan untuk mencapai sesuatu dalam konteks argumentatif tertentu. Membaca *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* al-Ghazālī tanpa mengetahui bahwa ia sedang menyerang dominasi fiqh

formalistik dan klaim-klaim para filosof adalah membaca secara buta. Membaca *Muqaddimah* Ibn Khaldūn tanpa mengetahui kritiknya terhadap historiografi sebelumnya adalah kehilangan separuh maknanya. Konteks intelektual, dengan demikian, adalah kunci untuk membuka makna dari teks-teks pendidikan Islam klasik (Skinner, 1969, hlm. 60–40; Griffel, 2009, hlm. 20–1).

Keenam, konteks institusional dan material. Akhirnya, fenomena pendidikan harus ditempatkan dalam konteks institusi-institusi dan kondisi-kondisi material yang membentuknya. Di mana teks ini ditulis—di istana, di madrasah, di *ribāṭ* sufi? Untuk audiens apa ia ditujukan? Bagaimana ia diproduksi, disirkulasikan, dan dikonsumsi? Kondisi-kondisi material—teknologi penulisan, ketersediaan kertas, sistem patronase—membentuk apa yang mungkin dan tidak mungkin dalam produksi dan sirkulasi pengetahuan. Sebuah kitab yang ditulis untuk para ulama elite dalam bahasa Arab *fuṣḥā* yang sangat teknis memiliki konteks institusional dan material yang sangat berbeda dari sebuah risalah pendidikan yang ditulis dalam bahasa vernakular untuk para guru desa. Memahami konteks-konteks ini adalah esensial untuk memahami makna dan signifikansi dari teks-teks tersebut (Messick, 1993, hlm. 15–50; Hirschler, 2012, hlm. 1–20).

Catatan: Penting untuk ditekankan bahwa kontekstualisasi bukanlah sekadar "latar belakang" atau "informasi tambahan" yang ditempelkan pada analisis utama. Ia adalah tindakan interpretatif yang integral. Keputusan tentang konteks mana yang relevan—dan seberapa jauh konteks itu harus diperluas—adalah keputusan interpretatif yang memiliki konsekuensi epistemologis yang signifikan. Dua sejarawan yang meneliti fenomena yang sama dapat menghasilkan interpretasi yang sangat berbeda karena mereka menempatkannya dalam konteks yang berbeda—atau karena mereka memberikan bobot yang berbeda pada dimensi-dimensi konteks yang berbeda. Seorang sejarawan Marxis akan cenderung menekankan konteks ekonomi dan kelas; seorang sejarawan idealis akan menekankan konteks intelektual dan diskursif; seorang sejarawan feminis akan menekankan konteks gender. Masing-masing akan "melihat" sesuatu yang berbeda, dan masing-masing akan menghasilkan interpretasi yang berbeda. Ini bukan berarti bahwa kontekstualisasi bersifat arbitrer—bahwa "apa pun boleh." Sebaliknya, ia berarti bahwa kontekstualisasi harus dilakukan secara *reflektif* dan *transparan*: sejarawan harus sadar akan pilihan-pilihan kontekstual yang ia buat, harus mampu membenarkannya secara argumentatif, dan harus terbuka terhadap kritik dan perspektif alternatif (Tosh, 2015, hlm. 165–200; Evans, 1997, hlm. 65–100).

Signifikansi: Kontekstualisasi memiliki signifikansi yang sangat khusus dan sangat mendesak bagi penelitian sejarah pendidikan Islam. *Pertama*, ia adalah benteng pertahanan melawan anakronisme—kecenderungan untuk membaca masa lalu dengan kacamata masa kini. Dalam studi pendidikan Islam, godaan

untuk melakukan anakronisme sangat besar. Kita cenderung menilai madrasah dengan standar-standar sekolah modern—apakah ia "inklusif," "demokratis," atau "mendorong pemikiran kritis"? Kita cenderung mengevaluasi pemikiran al-Ghazālī atau Ibn Khaldūn berdasarkan seberapa "relevan" ia dengan teori-teori pendidikan kontemporer. Kontekstualisasi mengingatkan kita bahwa pertanyaan-pertanyaan ini—meskipun mungkin menarik—berisiko mendistorsi pemahaman kita tentang masa lalu. Sebelum bertanya "apa relevansi madrasah bagi pendidikan modern?", kita harus bertanya "apa fungsi dan makna madrasah dalam konteks zamannya sendiri?"

Kedua, kontekstualisasi memungkinkan kita untuk memahami dalam istilah-istilahnya sendiri (*understand on its own terms*)—sebuah prinsip hermeneutis yang fundamental. Ini tidak berarti bahwa kita harus menyetujui atau membenarkan segala sesuatu yang terjadi di masa lalu. Tetapi ia berarti bahwa kita harus berusaha untuk memahami mengapa para aktor sejarah bertindak sebagaimana mereka bertindak, berdasarkan keyakinan, nilai, dan keterbatasan-keterbatasan mereka sendiri—bukan berdasarkan keyakinan, nilai, dan pengetahuan kita. Pemahaman semacam ini adalah prasyarat untuk penilaian historis yang adil.

Ketiga, kontekstualisasi menyediakan fondasi untuk analisis komparatif yang bertanggung jawab. Ketika kita membandingkan madrasah di Baghdad abad ke11- dengan universitas di Bologna abad ke12-, atau pesantren di Jawa abad ke19- dengan sekolah kolonial Belanda pada periode yang sama, kita harus memastikan bahwa kita membandingkan fenomena-fenomena yang telah dikontekstualisasikan secara memadai—bahwa kita memahami masing-masing dalam konteksnya sendiri sebelum kita menarik perbandingan. Tanpa kontekstualisasi, perbandingan akan menjadi latihan dangkal yang hanya menemukan "kemiripan" dan "perbedaan" superfisial tanpa memahami makna dari fenomena-fenomena yang dibandingkan.

Keempat, dan yang paling penting, kontekstualisasi adalah tindakan etis dan intelektual yang menghormati kompleksitas masa lalu dan integritas para aktornya. Ia menolak reduksionisme—kecenderungan untuk menjelaskan fenomena sejarah hanya dengan satu faktor atau satu dimensi. Ia menuntut kesabaran, kerendahan hati, dan kesediaan untuk terus belajar. Dalam tradisi Islam, nilai-nilai ini—kesabaran (*ṣabr*), kerendahan hati (*tawāḍu'*), dan pencarian ilmu yang tak kenal lelah (*ṭalab al-'ilm*)—adalah nilai-nilai yang sangat fundamental. Kontekstualisasi, dalam pengertian ini, adalah manifestasi dari *adab* sejarawan: suatu etika penelitian yang menghormati masa lalu dalam segala kompleksitas dan keasingannya, dan yang menolak godaan untuk mereduksinya menjadi sekadar cermin dari diri kita sendiri.

C. Hermeneutika Sejarah

Setelah menguraikan kontekstualisasi sebagai upaya menanamkan kembali fenomena sejarah ke dalam jaringan kondisi dan relasi yang melingkupinya, kita kini memasuki ranah yang lebih dalam dan lebih filosofis dari proses interpretasi: hermeneutika sejarah (*historical hermeneutics*). Jika kontekstualisasi bertanya "dalam kondisi apa teks atau peristiwa ini muncul?", maka hermeneutika sejarah bertanya "bagaimana kita, sebagai penafsir yang hidup di masa kini, dapat memahami makna dari teks atau peristiwa yang berasal dari masa lalu yang asing?" Hermeneutika adalah *ilmu dan seni penafsiran*—sebuah tradisi intelektual yang panjang dan kaya yang berakar dalam upaya manusia untuk memahami teks-teks suci, hukum, dan sastra, dan yang dalam perkembangannya telah menjadi kerangka filosofis yang sangat penting bagi seluruh ilmu-ilmu manusia, termasuk sejarah. Bagi sejarawan pendidikan Islam, hermeneutika menawarkan bukan hanya teknik-teknik penafsiran, tetapi juga—dan terutama—suatu kesadaran reflektif tentang apa yang terjadi ketika kita berusaha memahami masa lalu: suatu pemahaman tentang kondisi-kondisi, kemungkinan-kemungkinan, dan batas-batas dari pemahaman itu sendiri (Gadamer, 2004, hlm. 30–1; Ricoeur, 1981, hlm. 62–43; Thiselton, 2009, hlm. 20–1).

Hakikat Hermeneutika: Untuk memahami hermeneutika sejarah secara mendalam, kita harus melacak secara singkat evolusinya. Istilah "hermeneutika" berasal dari kata Yunani ἑρμηνεύειν (*hermēneuein*), yang berarti "menafsirkan," "menjelaskan," atau "menerjemahkan." Secara etimologis, ia dikaitkan dengan Hermes, dewa pembawa pesan dalam mitologi Yunani, yang bertugas menjembatani dunia para dewa dengan dunia manusia—menerjemahkan pesan-pesan yang tidak dapat dipahami secara langsung ke dalam bahasa yang dapat dimengerti. Dalam pengertian yang paling elementer, hermeneutika adalah *seni menjembatani kesenjangan*—kesenjangan antara yang asing dan yang dikenal, antara yang jauh dan yang dekat, antara yang diam dan yang berbicara.

Dalam sejarah intelektual, hermeneutika lahir dari kebutuhan praktis untuk menafsirkan teks-teks yang dianggap otoritatif tetapi tidak lagi transparan maknanya: kitab-kitab suci, kode-kode hukum kuno, dan karya-karya sastra klasik. Para teolog, ahli hukum, dan filolog mengembangkan aturan-aturan penafsiran untuk mengatasi problem-problem seperti ambiguitas linguistik, perubahan makna kata dari waktu ke waktu, dan kesenjangan kultural antara dunia teks dan dunia pembaca. Dalam tradisi Kristen, hermeneutika berkembang sebagai disiplin bantu (*ancilla*) bagi teologi: seperangkat aturan untuk menafsirkan Alkitab dengan benar. Dalam tradisi Islam, ilmu tafsir Al-Qur'an mengembangkan tradisi hermeneutika yang sangat kaya dan canggih, dengan perdebatan-perdebatan yang mendalam tentang makna literal versus alegoris, tentang peran akal dan tradisi dalam penafsiran, dan tentang hubungan antara

teks, konteks pewahyuan (*asbāb al-nuzūl*), dan konteks pembaca (Gadamer, 2004, hlm. 1–30; Thiselton, 2009; Alpyağıl, 2021).

Transformasi revolusioner terjadi pada abad ke-19, ketika Friedrich Schleiermacher (1834–1768) dan kemudian Wilhelm Dilthey (1911–1833) memperluas hermeneutika dari sekadar metode penafsiran teks menjadi filsafat pemahaman yang berlaku untuk seluruh ilmu-ilmu manusia (*Geisteswissenschaften*). Bagi Dilthey, kehidupan manusia pada dasarnya adalah kehidupan yang mengekspresikan diri (*Leben äußert sich*), dan tugas ilmu-ilmu manusia adalah memahami (*verstehen*) ekspresi-ekspresi ini—baik itu teks, karya seni, tindakan, atau institusi—dalam konteks historisnya. Pemahaman historis, dalam kerangka ini, adalah tindakan "menghidupkan kembali" (*nacherleben*) pengalaman batin para aktor sejarah: memasuki dunia mental mereka, melihat dengan mata mereka, dan merasakan dengan hati mereka—sejauh hal itu mungkin dilakukan oleh sejarawan yang hidup di masa kini. Hermeneutika, dengan demikian, menjadi fondasi metodologis bagi seluruh ilmu-ilmu manusia, termasuk sejarah (Dilthey, 1989; Palmer, 1969, hlm. 98–123).

- Hermeneutika Filosofis Gadamer

  Puncak dari perkembangan hermeneutika—dan yang paling relevan untuk diskusi kita—dicapai oleh Hans-Georg Gadamer (2002–1900) dalam karya monumentalnya *Truth and Method* (1960). Gadamer melangkah melampaui Dilthey dengan meradikalkan wawasan tentang historisitas pemahaman. Bagi Gadamer, pemahaman bukanlah tindakan mereproduksi pengalaman batin pengarang atau aktor sejarah—seolah-olah kita dapat melompat keluar dari kulit kita sendiri dan memasuki pikiran orang lain secara transparan. Pemahaman selalu merupakan peristiwa produktif (*productive event*) di mana horizon pembaca atau penafsir—yang dibentuk oleh tradisi, bahasa, dan pengalaman hidupnya—bertemu dan berdialog dengan horizon teks atau fenomena yang ditafsirkan. Pemahaman terjadi ketika dua horizon ini "melebur" (*Horizontverschmelzung*), menciptakan makna baru yang tidak sepenuhnya milik masa lalu dan tidak sepenuhnya milik masa kini, melainkan milik ruang di antaranya—sebuah ruang dialogis di mana masa lalu dan masa kini saling memperkaya.

  Konsep horizon (*Horizont*) adalah kunci dalam pemikiran Gadamer. Horizon adalah "jangkauan penglihatan yang mencakup segala sesuatu yang dapat dilihat dari suatu titik pandang tertentu." Setiap orang, setiap zaman, setiap tradisi memiliki horizonnya sendiri—batas-batas dari apa yang dapat dilihat, dipahami, dan dipertanyakan, yang dibentuk oleh bahasa, sejarah, dan kebudayaan. Kita tidak pernah dapat melampaui horizon kita sendiri sepenuhnya—kita tidak dapat melihat dunia dari "tempat yang bukan tempat" (*view from nowhere*). Tetapi horizon kita juga tidak tertutup; ia selalu terbuka untuk diperluas, dimodifikasi, dan ditransformasi melalui pertemuan

dengan horizon-horizon lain. Pemahaman historis, bagi Gadamer, adalah proses di mana horizon masa kini kita berdialog dengan horizon masa lalu—suatu dialog di mana kita tidak hanya mengajukan pertanyaan kepada masa lalu, tetapi juga membiarkan masa lalu mengajukan pertanyaan kepada kita, menantang asumsi-asumsi kita, dan membuka kemungkinan-kemungkinan baru untuk melihat dunia (Gadamer, 2004, hlm. 302–310; Grondin, 1994, hlm. 105–120).

Implikasi dari hermeneutika Gadamerian bagi penulisan sejarah sangatlah mendalam. *Pertama*, ia menolak ideal "objektivitas" yang dipahami sebagai peniadaan diri penafsir. Sejarawan tidak dapat—dan tidak seharusnya—meninggalkan horizonnya sendiri untuk mencapai "pandangan mata Tuhan" tentang masa lalu. Sebaliknya, justru melalui horizonnya yang khas—pertanyaan-pertanyaan, kepedulian-kepedulian, dan pra-pemahaman (*Vorverständnis*) yang dibawanya dari zamannya sendiri—sejarawan dapat membuka dimensi-dimensi tertentu dari masa lalu yang tidak dapat diakses oleh generasi sebelumnya. *Kedua*, ia menolak relativisme skeptis yang mengklaim bahwa karena semua pemahaman bersifat perspektival, maka tidak ada pemahaman yang lebih baik dari yang lain. Bagi Gadamer, pemahaman yang lebih baik adalah pemahaman yang lebih terbuka terhadap dialog—yang lebih sadar akan keterbatasannya sendiri, yang lebih bersedia untuk mendengarkan suara-suara dari masa lalu, dan yang lebih mampu membiarkan dirinya diinterogasi oleh teks atau fenomena yang ditafsirkannya. *Ketiga*, ia melihat pemahaman sejarah bukan sebagai rekonstruksi statis dari masa lalu yang telah mati, melainkan sebagai partisipasi dalam tradisi yang hidup—suatu percakapan yang terus berlanjut melintasi generasi, di mana setiap generasi baru membaca kembali warisan masa lalu dengan pertanyaan-pertanyaan baru dan menghasilkan makna-makna baru (Gadamer, 2004, hlm. 302–310; Grondin, 1994).

- Hermeneutika dalam Tradisi Islam

  Sebelum melangkah lebih jauh, penting untuk menegaskan bahwa hermeneutika—sebagai praktik penafsiran yang reflektif—bukanlah monopoli tradisi Barat. Tradisi intelektual Islam memiliki warisan hermeneutika yang sangat kaya, yang termanifestasi dalam berbagai disiplin: ilmu tafsir Al-Qur'an, ilmu ta'wil (penafsiran esoterik), ilmu ushul fiqh (teori interpretasi hukum), dan tradisi *syarh* (komentar) terhadap teks-teks klasik. Masing-masing disiplin ini mengembangkan prinsip-prinsip, metode-metode, dan perdebatan-perdebatan yang mendalam tentang bagaimana teks harus dipahami, bagaimana makna diproduksi, dan apa batas-batas dari penafsiran yang sah.

  Dalam ilmu tafsir, misalnya, para mufassir membedakan antara tafsir *bi al-ma'thūr* (penafsiran berdasarkan riwayat—Al-Qur'an, Hadis, pendapat

sahabat) dan tafsir *bi al-ra'y* (penafsiran berdasarkan penalaran rasional). Perdebatan antara pendekatan-pendekatan ini—dan tentang sejauh mana akal manusia dapat dan boleh digunakan dalam menafsirkan wahyu—adalah perdebatan hermeneutis yang fundamental. Dalam tradisi sufi, *ta'wil*—penafsiran esoterik yang mencari makna batin di balik makna lahir teks—membuka dimensi-dimensi pemahaman yang tidak dapat diakses oleh pendekatan literal. Dalam ushul fiqh, para ahli hukum mengembangkan teori-teori yang sangat canggih tentang hubungan antara lafaz dan makna, tentang tingkat-tingkat kejelasan dan ambiguitas dalam bahasa, dan tentang bagaimana menangani konflik antara dalil-dalil yang tampak bertentangan.

Yang sangat menarik dari tradisi hermeneutika Islam adalah kesadarannya yang mendalam akan historisitas—meskipun diungkapkan dalam idiom yang berbeda dari hermeneutika modern. Para mufassir dan fuqaha sangat memperhatikan konteks historis dari pewahyuan (*asbāb al-nuzūl* untuk Al-Qur'an, *asbāb al-wurūd* untuk Hadis). Mereka menyadari bahwa untuk memahami makna sebuah ayat atau hadis, seseorang harus memahami situasi spesifik yang melatarbelakangi turunnya—siapa yang bertanya, apa masalahnya, apa kondisi sosialnya. Kesadaran ini—bahwa makna terkait dengan konteks—adalah inti dari hermeneutika historis. Demikian pula, tradisi *syarh* dalam keilmuan Islam—di mana para ulama menulis komentar berlapis-lapis terhadap teks-teks kanonik—adalah praktik hermeneutis yang sangat canggih: setiap generasi membaca kembali teks-teks fondasional dalam konteks zamannya sendiri, mengajukan pertanyaan-pertanyaan baru, dan menghasilkan lapisan-lapisan makna baru (Alpyağıl, 2021; Nasr, 1996; Hallaq, 2001).

- Hermeneutika Sejarah dalam Praktik Penelitian Pendidikan Islam

  Bagaimana wawasan-wawasan dari hermeneutika—baik dari tradisi Barat maupun dari tradisi Islam—dapat diterapkan secara konkret dalam penelitian sejarah pendidikan Islam? Beberapa prinsip operasional dapat dirumuskan.

  Pertama, kesadaran akan pra-pemahaman dan horizon sendiri. Setiap peneliti datang ke sumber-sumbernya dengan "pra-pemahaman" (*Vorverständnis*)—seperangkat asumsi, nilai, pertanyaan, dan kerangka konseptual yang dibentuk oleh pendidikan, pengalaman hidup, dan konteks sosial-budayanya. Seorang peneliti Muslim yang dibesarkan dalam tradisi pesantren, misalnya, akan membaca teks-teks klasik tentang *adab* dengan cara yang berbeda dari seorang peneliti sekuler Barat yang dilatih dalam teori-teori kritis. Hermeneutika menuntut agar pra-pemahaman ini tidak disembunyikan atau disangkal—seolah-olah peneliti dapat menjadi "papan kosong" yang murni—tetapi justru diakui, direfleksikan, dan dijadikan sebagai titik tolak yang eksplisit untuk dialog dengan masa lalu. Refleksivitas

ini—kesediaan untuk terus-menerus memeriksa posisi diri sendiri—adalah prasyarat untuk pemahaman yang bertanggung jawab.

Kedua, prinsip dialog dan keterbukaan. Memahami teks atau fenomena dari masa lalu bukanlah tindakan satu arah di mana sejarawan mengajukan pertanyaan dan masa lalu "menjawab." Ia adalah dialog di mana sejarawan juga harus bersedia mendengarkan—membiarkan suara-suara dari masa lalu, betapapun asing atau mengganggunya, untuk berbicara dan untuk mempertanyakan asumsi-asumsi kita sendiri. Ini berarti bahwa sejarawan harus mendekati sumber-sumbernya dengan sikap rendah hati, dengan kesediaan untuk "direndahkan" oleh teks—untuk mengakui bahwa masa lalu mungkin memiliki kebijaksanaan yang tidak kita miliki, atau mungkin mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang tidak terpikirkan oleh kita. Dalam tradisi Islam, sikap ini sangat ditekankan dalam konsep *adab* terhadap ilmu dan para pembawanya: mendengarkan dengan hormat, merenungkan sebelum menilai, dan mengakui keterbatasan pemahaman sendiri.

Ketiga, prinsip peleburan horizon. Tujuan dari penelitian sejarah bukanlah untuk mereproduksi masa lalu "sebagaimana adanya" (*wie es eigentlich gewesen*)—sebuah cita-cita yang secara hermeneutis naif—melainkan untuk menciptakan peleburan horizon (*Horizontverschmelzung*) antara dunia teks dan dunia penafsir. Ini berarti bahwa interpretasi yang baik adalah interpretasi yang berhasil menerjemahkan—dalam pengertian yang paling dalam—makna-makna dari masa lalu ke dalam bahasa dan kerangka konseptual masa kini, tanpa kehilangan kekhasan dan integritasnya. Interpretasi semacam ini selalu bersifat kreatif dan produktif: ia menghasilkan makna baru yang tidak sepenuhnya identik dengan apa yang dimaksudkan oleh pengarang asli (yang sering kali tidak dapat kita akses sepenuhnya), tetapi juga tidak sepenuhnya merupakan proyeksi dari kepentingan-kepentingan kita sendiri. Ia adalah makna yang lahir dari pertemuan antara dua dunia (Gadamer, 2004, hlm. 310–302).

Keempat, prinsip lingkaran hermeneutis dan pemahaman bagian-keseluruhan. Salah satu konsep paling fundamental dalam hermeneutika adalah lingkaran hermeneutis (*hermeneutic circle*): untuk memahami bagian, kita harus memahami keseluruhan; tetapi untuk memahami keseluruhan, kita harus memahami bagian-bagiannya. Ini adalah lingkaran yang tidak dapat dihindari, tetapi ia bukanlah lingkaran setan (*circulus vitiosus*), melainkan lingkaran produktif (*circulus fructuosus*). Dalam praktik penelitian, ini berarti bahwa sejarawan harus terus-menerus bergerak bolak-balik antara detail-detail spesifik dari sumber-sumbernya dan gambaran umum tentang konteks dan periode yang ia teliti. Setiap kali ia menemukan detail baru, ia harus merevisi pemahamannya tentang keseluruhan; setiap kali ia merevisi pemahamannya tentang keseluruhan, ia dapat melihat detail-detail yang

sebelumnya terlewatkan. Proses ini tidak memiliki akhir yang definitif—pemahaman selalu bersifat tentatif dan terbuka untuk direvisi—tetapi melalui proses ini, pemahaman sejarawan menjadi semakin kaya, semakin dalam, dan semakin koheren (Gadamer, 2004, hlm. 291–300; Palmer, 1969, hlm. 118–121).

- **Hermeneutika dan Validitas Interpretasi**

  Salah satu pertanyaan yang paling sering diajukan terhadap hermeneutika—terutama dalam konteks penelitian sejarah yang mengklaim dirinya "ilmiah"—adalah: jika pemahaman selalu bersifat perspektival, jika tidak ada "satu makna yang benar" yang dapat ditemukan, lalu bagaimana kita membedakan antara interpretasi yang baik dan yang buruk? Apakah hermeneutika mengarah pada relativisme di mana "apa pun boleh"? Pertanyaan ini sangat serius dan memerlukan jawaban yang cermat.

  Hermeneutika filosofis—setidaknya dalam versi Gadamerian—tidak menolak kemungkinan untuk membedakan antara interpretasi yang lebih baik dan yang lebih buruk. Tetapi ia menolak kriteria korespondensi—yaitu, bahwa interpretasi yang baik adalah interpretasi yang "sesuai" dengan maksud pengarang atau realitas objektif masa lalu—karena kriteria ini mengandaikan akses langsung ke maksud pengarang atau realitas objektif yang tidak kita miliki. Sebagai gantinya, hermeneutika mengusulkan kriteria koherensi, komprehensivitas, dan keterbukaan. Interpretasi yang lebih baik adalah interpretasi yang: (a) lebih koheren secara internal—lebih mampu mengintegrasikan berbagai elemen dari teks atau fenomena ke dalam suatu keseluruhan yang bermakna tanpa kontradiksi yang tidak terselesaikan; (b) lebih komprehensif—lebih mampu memperhitungkan lebih banyak detail, lebih banyak bukti, lebih banyak dimensi dari fenomena yang ditafsirkan, termasuk bukti-bukti yang tampak kontra-intuitif atau bertentangan; (c) lebih terbuka terhadap dialog—lebih sadar akan keterbatasannya sendiri, lebih mampu mengakomodasi perspektif-perspektif alternatif, dan lebih bersedia untuk direvisi ketika dihadapkan dengan bukti-bukti atau argumen-argumen baru. Kriteria-kriteria ini tidak memberikan kepastian absolut, tetapi ia memberikan dasar yang rasional untuk preferensi—dan ia cukup untuk membedakan antara penelitian yang serius dan spekulasi yang tidak bertanggung jawab (Gadamer, 2004, hlm. 302–310; Thiselton, 2009, hlm. 300–320).

Signifikansi: Hermeneutika sejarah memiliki signifikansi yang sangat mendalam—dan sering kali belum sepenuhnya dihargai—bagi studi pendidikan Islam. *Pertama*, ia membekali para peneliti dengan kerangka filosofis yang kokoh untuk menangani problem-problem interpretasi yang sangat akut dalam bidang ini. Bagaimana kita, sebagai Muslim atau non-Muslim, modern atau tradisionalis, dapat memahami secara adil pemikiran al-Ghazālī, Ibn Khaldūn, atau al-Attas

tanpa mereduksinya menjadi sekadar "cikal bakal" dari ide-ide modern atau—sebaliknya—tanpa mengidealisasikannya secara tidak kritis? Hermeneutika menawarkan jalan tengah yang sophisticated: suatu dialog di mana kita membawa pertanyaan-pertanyaan kita sendiri, tetapi juga membiarkan para pemikir masa lalu untuk mempertanyakan kita, menantang asumsi-asumsi kita, dan membuka kemungkinan-kemungkinan pemahaman yang baru.

Kedua, hermeneutika mendorong kesadaran akan historisitas—pemahaman bahwa tidak hanya objek penelitian kita (pendidikan Islam di masa lalu) yang bersifat historis, tetapi juga kita sendiri sebagai peneliti. Kategori-kategori yang kita gunakan—"pendidikan," "ilmu," "kurikulum," "metode"—memiliki sejarahnya sendiri, dan tidak dapat diterapkan begitu saja secara universal ke semua zaman dan budaya tanpa risiko anakronisme. Hermeneutika memaksa kita untuk terus-menerus mempertanyakan kategori-kategori kita sendiri, untuk menyadari bahwa kategori-kategori itu bukanlah "alamiah" atau "niscaya," melainkan produk dari sejarah tertentu. Kesadaran ini adalah fondasi untuk dialog antarbudaya dan antar-zaman yang sejati.

Ketiga, dan yang paling penting, hermeneutika mengingatkan kita bahwa tujuan dari penelitian sejarah bukanlah penguasaan atau dominasi atas masa lalu, melainkan pemahaman timbal balik. Sejarawan bukanlah hakim yang mengadili masa lalu dengan standar-standar masa kini, bukan pula insinyur yang mengekstrak "pelajaran-pelajaran" dari sejarah untuk diterapkan secara mekanis. Sejarawan adalah mitra dialog—seseorang yang memasuki percakapan dengan masa lalu dengan sikap rendah hati dan terbuka, yang bersedia untuk belajar sekaligus untuk mengkritisi, dan yang menyadari bahwa pemahaman sejati selalu merupakan proses yang tidak pernah selesai. Dalam tradisi Islam, di mana pencarian ilmu dipahami sebagai perjalanan spiritual yang tak berujung (*ṭalab al-'ilm farīḍah*), dan di mana kebijaksanaan sejati sering kali dikaitkan dengan pengakuan akan keterbatasan pengetahuan sendiri, visi hermeneutika ini menemukan resonansi yang sangat mendalam. Hermeneutika sejarah, dengan demikian, adalah jembatan yang menghubungkan tradisi-tradisi intelektual yang berbeda dalam suatu pencarian bersama akan pemahaman yang lebih dalam—sebuah pencarian yang, pada akhirnya, adalah tentang menjadi manusia yang lebih bijaksana dan lebih rendah hati.

D. Analisis Kausalitas

Setelah menguraikan analisis historis, kontekstualisasi, dan hermeneutika sejarah sebagai dimensi-dimensi interpretasi, kita kini sampai pada dimensi yang sering kali dianggap sebagai puncak dari pekerjaan sejarawan: analisis kausalitas. Jika deskripsi menjawab pertanyaan "apa yang terjadi?", dan kontekstualisasi menjawab "dalam kondisi apa hal itu terjadi?", maka analisis kausalitas menjawab pertanyaan yang paling sulit dan paling fundamental: "mengapa hal itu terjadi?"

Setiap narasi sejarah, betapapun deskriptifnya, mengandung klaim-klaim kausal—eksplisit atau implisit—tentang apa yang menyebabkan apa, tentang mengapa suatu peristiwa terjadi dan bukan yang lain, tentang mengapa suatu institusi berkembang ke arah tertentu dan bukan ke arah yang lain. Kemampuan untuk membangun, menguji, dan mengkritisi klaim-klaim kausal ini adalah salah satu keterampilan paling esensial dari sejarawan profesional. Tanpa analisis kausalitas, sejarah akan menjadi sekadar kronik—daftar peristiwa yang tersusun dalam urutan waktu tetapi tanpa penjelasan tentang mengapa peristiwa-peristiwa itu terjadi dalam urutan tersebut, dan apa yang menghubungkan satu dengan yang lain (Carr, 1961, hlm. 110–87; Evans, 1997, hlm. 153–129; Tosh, 2015, hlm. 165–140).

Hakikat Kausalitas dalam Sejarah: Sebelum membahas teknik-teknik analisis kausal, kita harus terlebih dahulu menjernihkan beberapa kesalahpahaman fundamental tentang kausalitas dalam sejarah. Kesalahpahaman pertama—yang diwarisi dari positivisme abad ke-19—adalah anggapan bahwa kausalitas historis bekerja seperti kausalitas dalam ilmu alam: bahwa ada hukum-hukum universal yang mengatur jalannya sejarah, dan bahwa tugas sejarawan adalah menemukan hukum-hukum tersebut dan menerapkannya untuk menjelaskan peristiwa-peristiwa spesifik. Model ini, yang sering dikaitkan dengan Carl Hempel dan teori "covering law"-nya, telah dikritik secara luas dan kini dianggap tidak memadai. Sejarah tidak beroperasi berdasarkan hukum-hukum universal yang deterministik. Setiap peristiwa sejarah adalah hasil dari konvergensi unik dari berbagai faktor—beberapa di antaranya bersifat struktural (ekonomi, demografi, geografi), beberapa bersifat kultural (keyakinan, nilai, ideologi), beberapa bersifat individual (keputusan, kepribadian, kebetulan)—yang berinteraksi dalam cara-cara yang tidak dapat direduksi menjadi formula-formula sederhana.

Kesalahpahaman kedua adalah kecenderungan untuk mencari satu penyebab utama (*the* cause) dari suatu peristiwa. Dalam sejarah pendidikan Islam, kecenderungan ini termanifestasi dalam narasi-narasi yang menyalahkan "serangan al-Ghazālī terhadap filsafat" sebagai penyebab kemunduran intelektual, atau "tertutupnya pintu ijtihad" sebagai penyebab stagnasi hukum Islam. Analisis kausal yang canggih menolak monokausalitas semacam ini. Setiap peristiwa sejarah yang signifikan—pendirian madrasah, reformasi kurikulum, kemunduran atau kebangkitan suatu tradisi keilmuan—adalah hasil dari multiplisitas sebab yang saling terkait. Tugas sejarawan bukanlah menemukan "satu penyebab," melainkan mengidentifikasi konfigurasi kausal—jaringan faktor-faktor yang saling berinteraksi, dengan bobot dan signifikansi yang berbeda-beda, yang secara kolektif menghasilkan suatu akibat. Sebagaimana dinyatakan oleh sejarawan Prancis Marc Bloch (1953), "sebab-sebab dalam sejarah, sebagaimana di tempat lain, tidak dipostulatkan. Mereka dicari. Dan mereka dicari di mana-mana" (hlm. 190–195; Evans, 1997, hlm. 129–153).

Kesalahpahaman ketiga adalah determinisme—anggapan bahwa apa yang terjadi adalah satu-satunya yang dapat terjadi, bahwa sejarah bergerak menurut jalur yang tak terelakkan menuju suatu tujuan yang telah ditentukan. Analisis kausal yang bertanggung jawab harus selalu mengakui kontingensi—fakta bahwa pada setiap titik dalam sejarah, berbagai kemungkinan terbuka, dan bahwa hasil akhir sering kali ditentukan oleh faktor-faktor yang tidak dapat diprediksi sebelumnya: keputusan individu yang diambil dalam kondisi ketidakpastian, kebetulan-kebetulan, atau peristiwa-peristiwa tak terduga. Ketika kita mengatakan bahwa "pendirian madrasah Nizamiyah pada abad ke-11 disebabkan oleh kebutuhan Dinasti Saljuk untuk mengonsolidasikan ortodoksi Sunni," kita tidak boleh mengimplikasikan bahwa pendirian itu adalah satu-satunya hasil yang mungkin, atau bahwa ia tak terelakkan. Ada kemungkinan-kemungkinan lain—model-model institusional lain yang bisa saja diadopsi, respons-respons lain yang bisa saja diambil—yang tidak terwujud karena alasan-alasan tertentu. Analisis kausal yang baik tidak hanya menjelaskan mengapa sesuatu terjadi, tetapi juga mengapa alternatif-alternatif tidak terjadi—mengapa jalan-jalan lain tidak ditempuh (Carr, 1961, hlm. 87–110; Tosh, 2015, hlm. 140–165).

- **Model-Model Analisis Kausal dalam Sejarah**

  Menghadapi kompleksitas kausalitas historis, para sejarawan telah mengembangkan berbagai model dan strategi analitis. Tidak ada satu model yang sempurna atau berlaku universal; masing-masing memiliki kekuatan dan keterbatasannya sendiri.

  Pertama, model hierarkis (*hierarchical model*). Model ini, yang paling sering dikaitkan dengan Fernand Braudel dan Mazhab Annales, membedakan antara berbagai level kausalitas berdasarkan skala temporalnya. Pada level paling permukaan adalah sebab-sebab peristiwa (*causes événementielles*)—peristiwa-peristiwa politik, keputusan-keputusan individu, tindakan-tindakan spesifik yang terjadi dalam waktu singkat. Pada level menengah adalah sebab-sebab konjungtural (*causes conjoncturelles*)—siklus-siklus ekonomi, pergeseran-pergeseran sosial, perubahan-perubahan institusional yang berlangsung dalam hitungan dekade atau generasi. Pada level paling dalam adalah sebab-sebab struktural (*causes structurelles*)—kondisi-kondisi geografis, struktur-struktur ekonomi fundamental, mentalitas kolektif yang berubah sangat lambat, dalam skala abad atau bahkan milenium. Analisis kausal yang komprehensif harus mempertimbangkan ketiga level ini secara simultan. Pendirian madrasah Nizamiyah, misalnya, tidak hanya disebabkan oleh keputusan Nizām al-Mulk (sebab peristiwa), tetapi juga oleh kebutuhan sistemik Dinasti Saljuk akan birokrat terdidik dan legitimasi ideologis (sebab konjungtural), dan oleh struktur ekonomi wakaf yang memungkinkan pendanaan institusi-institusi semacam itu (sebab struktural) (Braudel, 1980, hlm. 25–54).

Kedua, model kondisi-kondisi yang diperlukan dan mencukupi (*necessary and sufficient conditions*). Model ini, yang dipinjam dari filsafat ilmu, membedakan antara kondisi yang diperlukan (*necessary*)—tanpanya suatu peristiwa tidak mungkin terjadi—dan kondisi yang mencukupi (*sufficient*)—yang dengan sendirinya sudah cukup untuk menghasilkan peristiwa tersebut. Dalam praktiknya, kondisi yang mencukupi hampir tidak pernah ada dalam sejarah; setiap peristiwa adalah hasil dari kombinasi berbagai kondisi yang diperlukan, yang masing-masing secara individual tidak mencukupi, tetapi secara bersama-sama menghasilkan akibat. Analisis kausal yang cermat akan mengidentifikasi kondisi-kondisi yang diperlukan ini dan menunjukkan bagaimana interaksi mereka menghasilkan akibat yang spesifik. Untuk menjelaskan mengapa gerakan penerjemahan berkembang pesat pada masa Abbasiyah awal, misalnya, kita dapat mengidentifikasi beberapa kondisi yang diperlukan: (a) adanya tradisi keilmuan Yunani yang kaya yang menunggu untuk diterjemahkan; (b) adanya komunitas-komunitas Kristen dan Sabean yang menguasai bahasa Yunani dan Arab; (c) adanya dukungan finansial dan politik dari para khalifah; (d) adanya permintaan akan pengetahuan-pengetahuan baru dari kalangan elit Muslim; (e) perkembangan teknologi kertas yang membuat produksi buku lebih murah. Masing-masing kondisi ini diperlukan—tanpa salah satunya, gerakan penerjemahan tidak akan mencapai skala yang dicapainya—tetapi tidak satu pun yang secara individual mencukupi (Gutas, 1998, hlm. 1–25).

Ketiga, model kontrafaktual (*counterfactual model*). Model ini, yang dipopulerkan oleh Niall Ferguson dan para sejarawan "virtual history," menggunakan eksperimen pikiran untuk menguji klaim-klaim kausal: "apa yang akan terjadi jika...?" (*what if...?*). Meskipun kontroversial—banyak sejarawan tradisional yang skeptis terhadap spekulasi tentang apa yang tidak terjadi—analisis kontrafaktual dapat menjadi alat heuristik yang sangat berguna untuk mengidentifikasi dan mengevaluasi bobot dari faktor-faktor kausal tertentu. Jika kita ingin menguji klaim bahwa "tanpa al-Ghazālī, filsafat akan terus berkembang dalam Islam," kita dapat membayangkan—secara spekulatif tetapi terkendali—bagaimana lanskap intelektual Islam mungkin akan berbeda jika al-Ghazālī tidak pernah menulis *Tahāfut al-Falāsifah*. Apakah ada faktor-faktor lain—seperti perubahan dalam struktur patronase, fragmentasi politik, atau pergeseran dalam prioritas-prioritas keagamaan—yang mungkin akan menghasilkan hasil yang serupa bahkan tanpa al-Ghazālī? Analisis kontrafaktual tidak dapat memberikan jawaban yang pasti, tetapi ia dapat membantu mengidentifikasi asumsi-asumsi tersembunyi dalam klaim-klaim kausal dan menunjukkan bahwa banyak klaim monokausal sebenarnya jauh lebih rapuh daripada yang tampak (Ferguson, 1997; Evans, 2014).

- **Analisis Kausalitas dalam Studi Sejarah Pendidikan Islam**

  Untuk mengilustrasikan bagaimana analisis kausalitas bekerja dalam praktik, mari kita terapkan pada tiga isu sentral dalam sejarah pendidikan Islam yang telah menjadi subjek perdebatan kausal yang intens.

  Pertama, kemunculan madrasah pada abad ke-11. Narasi-narasi yang lebih tua cenderung memberikan penjelasan monokausal: madrasah muncul sebagai respons terhadap ancaman Syiah Fatimiyah, atau sebagai alat Nizām al-Mulk untuk mengonsolidasikan kekuasaan Saljuk. Analisis kausal yang lebih canggih—sebagaimana dicontohkan oleh George Makdisi (1981) dan Michael Chamberlain (1994)—menunjukkan bahwa kemunculan madrasah adalah hasil dari konvergensi berbagai faktor yang saling terkait: (a) perkembangan internal tradisi keilmuan Sunni yang membutuhkan institusi-institusi transmisi yang lebih formal dan terstruktur; (b) tantangan ideologis dari Syiah Ismailiyah yang memiliki jaringan institusi pendidikan sendiri; (c) kebutuhan negara Saljuk akan birokrat-birokrat yang terdidik dalam hukum Sunni; (d) ketersediaan model institusional dari *kuttāb*, *ḥalaqah* masjid, dan *khān* (asrama) yang dapat disintesiskan; (e) perkembangan hukum wakaf yang menyediakan mekanisme pendanaan yang stabil dan otonom; (f) ambisi personal Nizām al-Mulk dan persaingannya dengan para wazir lain. Tidak satu pun dari faktor-faktor ini yang secara individual mencukupi; madrasah lahir dari interaksi unik mereka pada momen historis tertentu (Makdisi, 1981, hlm. 50–30; Chamberlain, 1994, hlm. 120–80).

  Kedua, apa yang sering disebut sebagai "kemunduran" intelektual Islam pasca-abad ke-13. Narasi orientalis klasik menawarkan penjelasan kausal yang tampak sederhana: "serangan al-Ghazālī terhadap filsafat membunuh pemikiran rasional dalam Islam." Analisis kausal kontemporer—yang dipelopori oleh para sarjana seperti Ahmad Dallal (2010), Khaled El-Rouayheb (2015), dan Sonja Brentjes (2008)—telah secara meyakinkan mendekonstruksi penjelasan monokausal ini. Mereka menunjukkan bahwa: (a) ilmu-ilmu rasional tidak "mati" setelah abad ke-13, melainkan terus berkembang di banyak wilayah dan periode—dari observatorium Maragha hingga tradisi logika Ottoman abad ke-17; (b) perubahan-perubahan dalam lanskap keilmuan Islam pasca-klasik lebih tepat dipahami sebagai *transformasi* dan *spesialisasi*, bukan "kemunduran"; (c) faktor-faktor yang mendorong perubahan ini sangat beragam: pergeseran dalam struktur patronase, fragmentasi politik setelah invasi Mongol, perubahan dalam rute perdagangan global, kebangkitan institusi-institusi alternatif di Eropa, dan dinamika internal dalam tradisi-tradisi keilmuan Islam sendiri—termasuk peningkatan spesialisasi yang membuat integrasi ensiklopedis semakin sulit; (d) banyak dari apa yang dianggap sebagai "kemunduran" sebenarnya adalah konstruksi retrospektif orientalis abad ke-19 yang kemudian diinternalisasi oleh kaum modernis Muslim. Analisis

kausal yang canggih, dengan demikian, tidak hanya memberikan penjelasan yang lebih memadai, tetapi juga mendekonstruksi narasi "kemunduran" itu sendiri sebagai kategori analitis yang problematik (El-Rouayheb, 2015; Dallal, 2010; Brentjes, 2008).

Ketiga, munculnya reformasi pendidikan Islam pada abad ke-19 dan ke-20. Mengapa, setelah berabad-abad menggunakan model-model pendidikan tradisional, dunia Islam secara luas mengadopsi reformasi-reformasi yang terinspirasi oleh model-model Eropa pada abad ke-19? Sekali lagi, penjelasan monokausal—"karena tekanan kolonial"—tidak memadai. Analisis kausal yang komprehensif harus mempertimbangkan interaksi antara: (a) tantangan eksternal dari imperialisme Eropa—kekalahan militer, penetrasi ekonomi, dan klaim-klaim superioritas kultural yang memaksa para pemikir Muslim untuk mempertanyakan fondasi-fondasi sistem mereka sendiri; (b) dinamika internal dalam tradisi reformis Islam—gerakan-gerakan revivalis dan puritan yang telah dimulai sebelum intervensi kolonial dan yang menyerukan kembali kepada sumber-sumber otentik Islam; (c) perubahan-perubahan dalam struktur ekonomi global yang membuat model-model pendidikan tradisional tampak tidak lagi memadai untuk mempersiapkan generasi muda menghadapi pasar kerja modern; (d) perkembangan teknologi baru—khususnya mesin cetak—yang mentransformasi cara pengetahuan diproduksi dan disirkulasikan, dan yang membuat monopoli para ulama atas transmisi teks semakin sulit dipertahankan; (e) kemunculan negara-bangsa modern dengan proyek-proyek pembangunan nasionalnya yang ambisius, yang melihat pendidikan sebagai instrumen untuk menciptakan warga negara yang loyal dan pekerja yang produktif; (f) peran tokoh-tokoh individu—Jamāl al-Dīn al-Afghānī, Muhammad Abduh, Sir Sayyid Ahmad Khan, dan banyak lainnya—yang gagasan-gagasannya, meskipun tidak selalu orisinal, berhasil memobilisasi dukungan dan mengkatalisasi perubahan pada momen-momen kritis. Masing-masing faktor ini berkontribusi pada hasil akhir, tetapi tidak satu pun yang secara individual menentukan; reformasi pendidikan Islam abad ke-19 adalah produk dari konvergensi mereka yang kompleks (Hourani, 1983; Hefner & Zaman, 2007; Steenbrink, 1986).

- **Analisis Kausalitas dan Tanggung Jawab Sejarawan**

  Analisis kausalitas, pada akhirnya, bukan sekadar keterampilan teknis; ia adalah *tanggung jawab etis*. Cara sejarawan menjelaskan sebab-sebab dari suatu peristiwa memiliki implikasi yang sangat besar—sering kali jauh melampaui dunia akademik. Narasi-narasi kausal yang simplistik dapat digunakan untuk membenarkan kebijakan-kebijakan yang merugikan, untuk melanggengkan stereotip-stereotip, atau untuk menciptakan ilusi bahwa masa depan sudah ditentukan oleh masa lalu. Sebaliknya, analisis kausal yang cermat, bernuansa, dan jujur dapat berkontribusi pada pemahaman yang

lebih mendalam, pada kebijakan yang lebih bijaksana, dan pada kesadaran bahwa masa depan selalu terbuka—bahwa selalu ada pilihan-pilihan, dan bahwa tindakan-tindakan kita hari ini akan menjadi sebab-sebab dari akibat-akibat di masa depan.

Bagi sejarawan pendidikan Islam, tanggung jawab ini sangat berat. Warisan pendidikan Islam sering kali menjadi medan pertempuran dalam perdebatan-perdebatan ideologis kontemporer—antara modernis dan tradisionalis, antara sekularis dan Islamis, antara apologis dan kritikus. Dalam situasi seperti ini, godaan untuk menawarkan penjelasan-penjelasan kausal yang sederhana dan yang mendukung posisi tertentu sangatlah besar. Tetapi sejarawan yang bertanggung jawab harus menolak godaan ini. Ia harus bersikeras pada kompleksitas, pada nuansa, pada pengakuan bahwa masa lalu—seperti masa kini—adalah hasil dari interaksi yang sangat kompleks antara banyak faktor, banyak aktor, dan banyak kemungkinan yang tidak terwujud. Ia harus rendah hati dalam klaim-klaim kausalnya, mengakui bahwa penjelasannya selalu bersifat tentatif dan terbuka untuk direvisi. Dan ia harus selalu ingat bahwa di balik setiap analisis kausal, ada manusia-manusia konkret—para guru, murid, orang tua, pembuat kebijakan—yang hidupnya dibentuk oleh kekuatan-kekuatan yang sering kali tidak mereka pahami dan tidak mereka kontrol. Menghormati kompleksitas pengalaman mereka adalah esensi dari analisis kausal yang etis dan bertanggung jawab. Ini adalah panggilan intelektual dan moral yang diemban oleh setiap sejarawan pendidikan Islam yang serius.

HISTORIOGRAFI

SETELAH menempuh seluruh rangkaian proses metodologis—dari heuristik, kritik sumber, hingga interpretasi—sejarawan akhirnya tiba pada tahap kulminatif yang mengubah seluruh hasil kerja penelitian menjadi sebuah produk akhir yang dapat diakses oleh komunitas akademik dan publik: penulisan sejarah atau historiografi dalam pengertiannya yang paling operasional. Tahap ini bukanlah sekadar kegiatan teknis menuangkan temuan ke dalam teks, melainkan suatu tindakan kreatif dan konstruktif yang melibatkan serangkaian keputusan krusial—mulai dari pemilihan model penulisan, penyusunan struktur naratif, pengelolaan ketegangan antara objektivitas dan subjektivitas, hingga pertimbangan etika penulisan sejarah. Sejarawan, dalam kapasitasnya sebagai penulis, tidak hanya bertanggung jawab untuk melaporkan "apa yang terjadi," tetapi juga untuk mengonstruksi sebuah narasi yang koheren, meyakinkan, dan dapat dipertanggungjawabkan—sebuah narasi yang menghidupkan kembali kompleksitas masa lalu tanpa mengorbankan kesetiaan terhadap bukti. Sub-bab ini akan menguraikan empat dimensi fundamental dari tahap historiografi: penyusunan narasi sejarah, yang membahas bagaimana fakta-fakta dirajut menjadi cerita yang bermakna; model penulisan

sejarah, yang memetakan berbagai genre historiografis dari kronik hingga naratif-analitis; objektivitas dan subjektivitas, yang mengeksplorasi ketegangan abadi antara ideal pengetahuan yang bebas bias dan realitas bahwa setiap sejarawan menulis dari suatu posisi; serta etika penulisan sejarah, yang menegaskan tanggung jawab moral sejarawan terhadap sumber, subjek, pembaca, komunitas akademik, dan kebenaran itu sendiri. Keempat dimensi ini, secara integral, membentuk suatu kerangka reflektif yang tidak hanya memandu praktik penulisan sejarah, tetapi juga mengingatkan bahwa menulis sejarah—termasuk sejarah pendidikan Islam—adalah sebuah tindakan epistemologis sekaligus etis yang menuntut integritas, transparansi, dan kerendahan hati intelektual.

A. Penyusunan Narasi Sejarah

Setelah menempuh perjalanan panjang melalui tahap heuristik, kritik sumber, dan interpretasi, sejarawan akhirnya sampai pada tahap yang paling menantang dan paling kreatif: penyusunan narasi sejarah (*historical narrative construction*). Tahap ini—yang secara teknis disebut "historiografi" dalam arti sempit, yaitu tindakan menulis sejarah—adalah momen di mana seluruh hasil penelitian yang telah dikumpulkan, diverifikasi, dan ditafsirkan harus dirajut menjadi sebuah cerita yang koheren, bermakna, dan komunikatif. Ia adalah jembatan terakhir yang menghubungkan pekerjaan sejarawan dengan audiensnya—pembaca, masyarakat, dan generasi mendatang. Sejarawan tidak hanya harus *mengetahui* apa yang terjadi di masa lalu; ia harus mampu *menceritakannya* dengan cara yang dapat dipahami, meyakinkan, dan—pada akhirnya—menggerakkan. Tanpa kemampuan untuk menyusun narasi yang efektif, pengetahuan sejarah yang paling akurat sekalipun akan tetap terkunci dalam arsip-arsip dan catatan-catatan pribadi, tidak pernah mencapai publik yang lebih luas dan tidak pernah memenuhi fungsi sosialnya sebagai sumber pembelajaran, refleksi, dan inspirasi (White, 1973, hlm. 42–1; Ricoeur, 1984, hlm. 30–1; Tosh, 2015, hlm. 230–200).

Hakikat Narasi Sejarah: Untuk memahami hakikat penyusunan narasi sejarah, kita harus memulai dengan mengakui bahwa ia adalah aktivitas yang berada di persimpangan antara seni dan ilmu—sebuah ketegangan kreatif yang telah menjadi subjek perdebatan sejak Herodotus dan Thucydides. Di satu sisi, narasi sejarah adalah produk dari penelitian ilmiah yang ketat: ia harus didasarkan pada bukti-bukti yang telah diverifikasi, ia harus mematuhi prinsip-prinsip logika dan kausalitas, dan ia harus dapat diuji kebenarannya oleh peneliti lain. Di sisi lain, narasi sejarah adalah karya sastra dalam pengertian yang paling fundamental: ia menggunakan bahasa, metafora, alur, dan strategi retoris untuk menciptakan efek-efek makna; ia menyusun peristiwa-peristiwa yang kacau dan acak menjadi sebuah cerita yang memiliki awal, tengah, dan akhir; ia menciptakan ketegangan, klimaks, dan resolusi; ia menghidupkan tokoh-tokoh dan membuat pembaca peduli terhadap nasib mereka. Sejarawan, dalam pengertian ini, adalah

seniman-sejarawan (*artist-historian*)—seseorang yang menguasai baik ketelitian arsip maupun keindahan bahasa, dan yang tahu kapan harus membiarkan bukti berbicara dan kapan harus menggunakan imajinasi untuk mengisi celah-celah yang tidak dapat dijembatani oleh bukti semata.

Hayden White (1973), dalam *Metahistory*-nya yang monumental, secara radikal menekankan dimensi naratif dari historiografi. Ia berargumen bahwa sejarawan tidak "menemukan" cerita dalam peristiwa-peristiwa masa lalu; mereka mengonstruksinya melalui proses yang ia sebut sebagai *emplotment* (pengaluran). Sejarawan memilih mode alur tertentu—romansa, tragedi, komedi, atau satire—dan menggunakan mode tersebut untuk mengorganisasikan peristiwa-peristiwa ke dalam suatu konfigurasi yang bermakna. Peristiwa yang sama—katakanlah, penaklukan Baghdad oleh Mongol pada tahun 1258—dapat dinarasikan sebagai tragedi (kehancuran peradaban yang agung), sebagai komedi (akhir dari rezim yang korup dan awal dari pembaruan), atau sebagai romansa (kemenangan semangat Islam yang akhirnya bangkit kembali dari abu). Pilihan mode alur ini bukanlah keputusan yang murni "ilmiah"; ia dipengaruhi oleh preferensi estetis, komitmen ideologis, dan konteks kultural sejarawan. White tidak bermaksud mengatakan bahwa sejarah adalah fiksi—ia mengakui bahwa sejarawan terikat oleh bukti. Tetapi ia menegaskan bahwa bukti-bukti itu sendiri tidak menentukan bagaimana mereka harus dinarasikan; ada banyak cara yang sah untuk menceritakan kisah yang sama, dan pilihan di antara cara-cara itu selalu melibatkan dimensi retoris dan etis yang tidak dapat direduksi menjadi metodologi empiris (White, 1973, hlm. 7–38; White, 1978, hlm. 81–100).

Dimensi-Dimensi: Penyusunan narasi sejarah bukanlah proses yang seragam; ia melibatkan beberapa dimensi yang saling terkait, masing-masing menuntut keputusan-keputusan yang sadar dan bertanggung jawab dari sejarawan.

Pertama, pemilihan dan seleksi (*selection*). Dari lautan fakta yang tak terbatas yang ditinggalkan oleh masa lalu, sejarawan hanya dapat memasukkan sebagian kecil ke dalam narasinya. Prinsip seleksi apa yang harus digunakan? Apakah sejarawan memilih peristiwa-peristiwa yang paling dramatis, yang paling representatif, yang paling signifikan secara kausal, atau yang paling relevan dengan kepentingan-kepentingan kontemporer? Setiap pilihan seleksi adalah tindakan eksklusi: dengan memilih untuk menceritakan sesuatu, sejarawan secara implisit memutuskan untuk tidak menceritakan hal-hal lain. Keputusan-keputusan ini memiliki implikasi etis yang mendalam. Sejarah pendidikan Islam yang hanya berfokus pada institusi-institusi besar dan tokoh-tokoh laki-laki, misalnya, secara sistematis mengeksklusi pengalaman perempuan, kaum miskin, dan komunitas-komunitas pinggiran. Sejarawan yang bertanggung jawab harus sadar akan prinsip-prinsip seleksinya, harus mampu membenarkannya secara argumentatif, dan harus transparan tentang apa yang ia pilih untuk tidak diceritakan—dan mengapa (Carr, 1961, hlm. 10–15; Jenkins, 1991, hlm. 25–35).

Kedua, struktur dan alur (*structure and plot*). Bagaimana sejarawan mengorganisasikan peristiwa-peristiwa yang telah dipilihnya ke dalam suatu urutan yang bermakna? Apakah ia akan menggunakan struktur kronologis (dari masa lalu ke masa kini), struktur tematik (berdasarkan topik), struktur analitis (berdasarkan argumen), atau kombinasi dari semuanya? Apakah narasinya akan bergerak secara linear, ataukah ia akan menggunakan teknik-teknik seperti kilas balik (*flashback*), paralelisme, atau kontrapungtal? Pilihan-pilihan ini bukan sekadar soal "gaya"; ia secara fundamental membentuk makna dari narasi yang dihasilkan. Sebuah narasi yang dimulai dengan "keemasan" Abbasiyah dan diakhiri dengan "kemunduran" modern akan menyampaikan pesan yang sangat berbeda dari narasi yang dimulai dengan tantangan-tantangan kontemporer dan melacak akar-akarnya ke masa lalu.

Ketiga, karakterisasi dan representasi tokoh (*characterization*). Sejarah adalah cerita tentang manusia—tentang pilihan-pilihan, tindakan-tindakan, harapan-harapan, dan kegagalan-kegagalan mereka. Bagaimana sejarawan merepresentasikan tokoh-tokoh dalam narasinya? Apakah ia melukiskan mereka sebagai pahlawan atau penjahat, sebagai agen yang bebas atau sebagai korban dari kekuatan-kekuatan struktural, sebagai individu-individu yang kompleks dengan motif-motif yang campur aduk atau sebagai karikatur satu dimensi? Representasi tokoh memiliki implikasi etis yang signifikan. Sejarawan harus mampu menghidupkan tokoh-tokohnya tanpa meromantisasi atau mendemonisasi mereka; harus mampu menunjukkan kompleksitas manusiawi mereka tanpa kehilangan kejelasan moral; harus mampu menilai tindakan-tindakan mereka tanpa menghakimi mereka dari ketinggian masa kini.

Keempat, suara dan perspektif (*voice and perspective*). Siapa yang "berbicara" dalam narasi sejarah? Apakah narator adalah suara yang mahatahu (*omniscient*) yang tahu segalanya, termasuk isi hati para tokohnya? Ataukah narator adalah suara yang terbatas (*limited*), yang hanya tahu apa yang dapat diketahui dari sumber-sumber yang tersedia? Apakah narator mengadopsi perspektif salah satu kelompok—para penguasa, para ulama, para reformis—ataukah ia berusaha untuk menyajikan berbagai perspektif secara berimbang? Apakah narator hadir secara eksplisit dalam teks—mengakui keterbatasannya, menjelaskan pilihan-pilihannya, berbagi keraguannya—ataukah ia bersembunyi di balik fasad objektivitas impersonal? Keputusan-keputusan tentang suara dan perspektif ini secara fundamental membentuk hubungan antara sejarawan, subjeknya, dan pembacanya—dan dengan demikian memiliki dimensi epistemologis dan etis yang mendalam.

Kelima, bahasa dan retorika (*language and rhetoric*). Setiap narasi sejarah ditulis dalam bahasa tertentu, dan bahasa bukanlah medium yang transparan. Pilihan kata, metafora, citraan, dan nada (*tone*) membentuk makna dari narasi dengan cara-cara yang sering kali tidak disadari. Menggambarkan suatu gerakan

sebagai "reformasi" atau "pemberontakan," sebagai "kebangkitan" atau "agitasi," sebagai "modernisasi" atau "Westernisasi"—semua pilihan kata ini mengandung muatan evaluatif yang membentuk respons pembaca. Sejarawan yang bertanggung jawab harus peka terhadap dimensi retoris dari bahasanya; ia harus memilih kata-kata dengan hati-hati, menghindari metafora-metafora yang menyesatkan atau tendensius, dan mengakui bahwa bahasanya selalu sudah merupakan interpretasi, bukan cermin netral dari realitas (White, 1978, hlm. 101–134; LaCapra, 1983, hlm. 23–71).

- **Narasi Sejarah dan Kebenaran**

  Salah satu problem paling fundamental dalam penyusunan narasi sejarah adalah hubungan antara narasi dan kebenaran. Apakah narasi sejarah dapat "merepresentasikan" masa lalu secara akurat? Ataukah ia selalu merupakan konstruksi yang mendistorsi realitas yang jauh lebih kompleks dan kacau? Problem ini telah menjadi subjek perdebatan yang intens dalam filsafat sejarah kontemporer.

  Di satu kutub, ada pandangan realis naif yang menganggap bahwa narasi sejarah pada dasarnya adalah cermin dari realitas masa lalu—bahwa tugas sejarawan adalah "menemukan" cerita yang sudah ada dalam peristiwa-peristiwa itu sendiri dan menceritakannya "sebagaimana adanya." Pandangan ini, yang pernah dominan pada abad ke19- (terutama dalam tradisi Rankean), telah dikritik secara luas karena mengabaikan dimensi konstruktif dari semua representasi.

  Di kutub lain, ada pandangan relativis radikal—yang kadang-kadang diasosiasikan dengan beberapa pemikir postmodern—yang menganggap bahwa narasi sejarah pada dasarnya adalah fiksi, bahwa tidak ada perbedaan fundamental antara novel sejarah dan monograf akademik, dan bahwa semua klaim kebenaran dalam sejarah adalah ilusi. Pandangan ini juga telah dikritik secara luas karena mengabaikan keterikatan sejarawan pada bukti dan karena implikasi-implikasi etisnya yang berbahaya—jika semua narasi setara, bagaimana kita dapat membantah para penyangkal Holocaust atau para revisionis sejarah lainnya?

  Posisi yang lebih seimbang—yang kini dianut oleh sebagian besar sejarawan profesional—mengakui bahwa narasi sejarah selalu melibatkan konstruksi, tetapi konstruksi yang terikat oleh bukti (*evidence-bound construction*). Sejarawan tidak bebas untuk menciptakan cerita apa pun yang ia suka; ia terikat oleh bukti-bukti yang tersedia, oleh aturan-aturan logika, dan oleh konsensus-konsensus komunitas profesional. Tetapi di dalam batasan-batasan ini, ada ruang yang signifikan untuk pilihan-pilihan naratif yang berbeda—pilihan-pilihan yang dipengaruhi oleh perspektif teoretis, preferensi estetis, dan komitmen etis sejarawan. Narasi sejarah yang baik, dengan demikian, adalah narasi yang jujur tentang konstruksinya

sendiri—yang mengakui bahwa ia adalah salah satu cara yang mungkin untuk menceritakan kisah ini, yang menjelaskan dan membenarkan pilihan-pilihan naratif yang dibuatnya, dan yang terbuka terhadap kritik dan revisi (Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 241–270; Evans, 1997, hlm. 220–253; Ricoeur, 1984).

- **Narasi Sejarah dalam Tradisi Islam**

Tradisi intelektual Islam memiliki warisan narasi sejarah yang sangat kaya, dengan genre-genre yang beragam, masing-masing dengan konvensi-konvensi naratifnya sendiri. Memahami genre-genre ini penting untuk mengapresiasi bagaimana para sejarawan Muslim klasik menyusun narasi-narasi mereka—dan untuk belajar dari mereka.

Pertama, qaṣaṣ (kisah-kisah). Al-Qur'an sendiri dipenuhi dengan narasi—kisah-kisah para nabi, umat-umat terdahulu, dan peristiwa-peristiwa sejarah yang diceritakan bukan sekadar sebagai informasi, tetapi sebagai *'ibrah* (pelajaran moral). Narasi Qur'ani tidak mengikuti konvensi-konvensi kronistik modern; ia sering kali non-linear, repetitif, dan selektif dalam detail-detailnya—memfokuskan perhatian pada momen-momen moral yang signifikan dan mengabaikan detail-detail kronologis yang tidak relevan dengan pesan spiritualnya. Model narasi Qur'ani ini—di mana sejarah diceritakan untuk tujuan-tujuan pedagogis dan transformatif, bukan sekadar untuk memuaskan rasa ingin tahu—memiliki pengaruh yang mendalam terhadap seluruh tradisi historiografi Islam.

Kedua, *sīrah* dan *maghāzī* (biografi Nabi dan sejarah ekspedisi militer). Genre ini—yang dipelopori oleh Ibn Isḥāq (w. 767 M) dan mencapai bentuknya yang paling berpengaruh dalam *Sīrah Nabawiyyah* karya Ibn Hisyām (w. 833 M)—menggabungkan kronologi, biografi, dan sejarah militer ke dalam suatu narasi yang koheren tentang kehidupan Nabi Muhammad SAW. Narasi sīrah memiliki struktur yang kuat: ia dimulai dengan konteks pra-Islam, bergerak melalui kelahiran dan masa muda Nabi, wahyu pertama, periode Makkah, hijrah, periode Madinah, dan berakhir dengan wafatnya Nabi. Struktur ini—dengan alur yang jelas, tokoh sentral yang karismatik, dan klimaks yang dramatis—telah menjadi model bagi narasi-narasi sejarah Islam selanjutnya.

Ketiga, *tārīkh* (kronik dan sejarah universal). Genre ini—yang mencapai puncaknya dalam karya monumental al-Ṭabarī, *Tārīkh al-Rusul wa al-Mulūk*—mengorganisasikan narasi berdasarkan urutan tahun (*ḥawlī*). Struktur annalistik ini memungkinkan pembaca untuk melihat perkembangan-perkembangan secara paralel di berbagai wilayah, tetapi ia juga menciptakan narasi yang terfragmentasi, di mana peristiwa-peristiwa diceritakan tahun demi tahun tanpa selalu ada alur yang menghubungkannya. Al-Ṭabarī mengatasi problem ini—setidaknya sebagian—dengan menyajikan berbagai versi (*riwāyāt*) dari peristiwa yang sama, lengkap dengan sanadnya, dan membiarkan pembaca untuk memilih atau membandingkan.

Keempat, *ṭabaqāt* (biografi berdasarkan generasi). Genre ini—yang dipelopori oleh Ibn Sa'd (w. 845 M) dalam *al-Ṭabaqāt al-Kubrā*—mengorganisasikan narasi bukan berdasarkan kronologi peristiwa, melainkan berdasarkan urutan generasi para tokoh. Setiap entri biografi adalah sebuah "narasi mini"—sebuah kisah tentang kehidupan, pendidikan, karier, dan karakter seorang ulama—yang secara kolektif membentuk suatu mozaik yang menggambarkan komunitas keilmuan Islam dari generasi ke generasi. Struktur ini sangat cocok untuk sejarah pendidikan, karena ia menunjukkan bagaimana ilmu ditransmisikan dari satu generasi ke generasi berikutnya (Robinson, 2003, hlm. 25–40; Khalidi, 1994, hlm. 1–20; Rosenthal, 1968).

- **Penyusunan Narasi dalam Sejarah Pendidikan Islam**

Berdasarkan uraian teoretis di atas, beberapa prinsip panduan dapat dirumuskan untuk penyusunan narasi dalam sejarah pendidikan Islam.

Pertama, kesadaran akan dimensi konstruktif narasi. Sejarawan harus menolak ilusi bahwa narasinya adalah cermin transparan dari masa lalu. Ia harus mengakui bahwa ia membuat pilihan-pilihan—tentang seleksi, struktur, karakterisasi, suara, dan bahasa—dan bahwa pilihan-pilihan ini membentuk makna dari narasinya. Transparansi tentang pilihan-pilihan ini adalah tanda dari kejujuran intelektual.

Kedua, keseimbangan antara koherensi dan kompleksitas. Narasi yang baik harus memiliki koherensi—harus dapat diikuti, harus memiliki alur yang jelas, harus "masuk akal." Tetapi koherensi tidak boleh dicapai dengan mengorbankan kompleksitas—dengan merapikan kontradiksi, mengabaikan bukti-bukti tandingan, atau menyederhanakan kausalitas. Narasi sejarah pendidikan Islam harus mampu menunjukkan bahwa masa lalu adalah kompleks, kacau, dan sering kali tidak masuk akal—tetapi dari kompleksitas itu, sejarawan dapat menenun suatu cerita yang membantu kita memahaminya.

Ketiga, pluralitas suara dan perspektif. Narasi sejarah pendidikan Islam tidak boleh hanya menceritakan kisah dari sudut pandang para penguasa, para ulama besar, atau para reformis laki-laki. Ia harus berusaha untuk memasukkan suara-suara yang beragam—para murid biasa, para guru desa, para perempuan, komunitas-komunitas pinggiran. Ini bukan hanya soal "keadilan" atau "inklusivitas"; ini adalah soal akurasi. Narasi yang hanya menampilkan satu perspektif adalah narasi yang secara faktual tidak lengkap.

Keempat, integrasi antara analisis dan cerita. Narasi yang baik tidak hanya "menceritakan apa yang terjadi"; ia juga "menjelaskan mengapa hal itu terjadi." Tetapi penjelasan tidak boleh disajikan sebagai interupsi yang kering dan abstrak terhadap alur cerita. Sebaliknya, analisis harus dijalin secara organik ke dalam narasi—menunjukkan hubungan-hubungan kausal melalui

urutan peristiwa, melalui pengembangan karakter, melalui deskripsi konteks. Narasi yang paling efektif adalah narasi di mana cerita dan analisis menjadi satu—di mana pembaca memahami mengapa sesuatu terjadi tanpa merasa sedang "diberi kuliah."

Kelima, keterbukaan dan undangan untuk dialog. Narasi sejarah yang baik tidak menutup diri sebagai "kebenaran final." Ia mengakui keterbatasannya, ia menandai area-area di mana bukti lemah atau interpretasi kontroversial, dan ia mengundang pembaca untuk berpikir kritis—untuk mempertanyakan, untuk membandingkan dengan interpretasi lain, untuk membayangkan alternatif-alternatif. Narasi semacam ini bukanlah monolog otoritatif; ia adalah undangan untuk berdialog—antara sejarawan dan pembaca, antara masa lalu dan masa kini, antara berbagai cara untuk memahami warisan pendidikan Islam.

Catatan: Menyusun narasi sejarah, pada akhirnya, adalah *tindakan etis* yang membawa tanggung jawab yang besar. Sejarawan adalah penjaga memori kolektif; melalui narasi-narasinya, ia membentuk bagaimana suatu komunitas memahami asal-usulnya, identitasnya, dan tempatnya dalam dunia. Narasi tentang sejarah pendidikan Islam—tentang bagaimana umat Islam mewariskan ilmu dari generasi ke generasi, tentang pencapaian-pencapaian dan kegagalan-kegagalan mereka, tentang perjuangan-perjuangan mereka untuk mendidik anak-anak mereka dalam iman dan pengetahuan—memiliki implikasi yang mendalam bagi bagaimana umat Islam kontemporer memandang diri mereka sendiri dan warisan mereka. Narasi yang jujur, kompleks, dan inklusif dapat menjadi sumber inspirasi, kebijaksanaan, dan harapan. Narasi yang simplistik, romantis, atau manipulatif dapat menjadi sumber ilusi, keputusasaan, atau konflik.

Dalam tradisi Islam, kata-kata memiliki bobot yang sangat berat. Al-Qur'an memperingatkan bahwa setiap kata akan dipertanggungjawabkan; para ulama menekankan bahwa lidah bisa lebih tajam daripada pedang. Bagi sejarawan Muslim—dan bagi siapa pun yang menulis tentang sejarah Islam—kesadaran ini harus menjadi kompas etis yang memandu pekerjaan mereka. Menulis narasi sejarah bukanlah sekadar pekerjaan akademis; ia adalah *amanah*. Dan seperti semua amanah, ia harus dilaksanakan dengan penuh kesadaran, kehati-hatian, dan rasa tanggung jawab—kepada kebenaran, kepada mereka yang kisahnya diceritakan, dan kepada mereka yang akan membaca dan dipengaruhi oleh kisah tersebut. Inilah panggilan tertinggi dari penyusunan narasi sejarah: untuk menjadi saksi yang jujur dan rendah hati bagi mereka yang telah pergi, dan untuk menyampaikan kesaksian itu kepada mereka yang akan datang.

B. Model Penulisan Sejarah

Setelah menguraikan hakikat penyusunan narasi sejarah sebagai tindakan kreatif yang berada di persimpangan antara seni dan ilmu, kita kini perlu menyelami lebih dalam ke dalam bentuk-bentuk spesifik yang dihasilkan oleh tindakan tersebut. Dalam terminologi metodologi sejarah, bentuk-bentuk ini sering disebut sebagai model penulisan sejarah (*models of historical writing*) atau genre historiografis. Model penulisan sejarah bukanlah sekadar wadah netral yang dapat diisi dengan konten apa pun; ia adalah kerangka konseptual dan formal yang secara aktif membentuk bagaimana sejarawan mengorganisasikan materi, menyusun argumen, dan menyajikan temuannya kepada pembaca. Setiap model memiliki konvensi, kekuatan, dan keterbatasannya sendiri. Setiap model mengimplikasikan—secara sadar atau tidak—asumsi-asumsi tertentu tentang hakikat realitas historis, tentang apa yang dianggap sebagai perubahan yang signifikan, dan tentang bagaimana pengetahuan tentang masa lalu sebaiknya dikomunikasikan. Pemahaman yang mendalam tentang berbagai model ini, serta kemampuan untuk memilih, mengadaptasi, dan mengkombinasikannya secara tepat, merupakan bagian integral dari kompetensi seorang sejarawan pendidikan Islam yang matang (Tosh, 2015, hlm. 230–200; Burke, 2001, hlm. 20–1; Iggers, 2005, hlm. 15–1).

1. Model Kronik dan Annal

Model penulisan sejarah yang paling awal dan paling elementer adalah kronik (*chronicle*) atau annal (*annals*). Dalam bentuknya yang paling murni, kronik adalah pencatatan peristiwa-peristiwa yang dianggap penting, disusun berdasarkan urutan kronologis yang ketat—tahun demi tahun, kadang-kadang bahkan bulan demi bulan atau hari demi hari—tanpa upaya eksplisit untuk menjelaskan hubungan kausal di antara peristiwa-peristiwa tersebut. Kronik tidak bertanya "mengapa?"; ia hanya mencatat "apa yang terjadi" dan "kapan."

Dalam tradisi Islam, model kronik mencapai bentuknya yang paling monumental dalam karya-karya seperti *Tārīkh al-Rusul wa al-Mulūk* karya al-Ṭabarī (w. 923 M). Al-Ṭabarī mengorganisasikan sejarah dunia dari penciptaan hingga zamannya sendiri dalam format annalistik yang sangat ketat: setiap tahun dimulai dengan formula "kemudian masuklah tahun [sekian Hijriah]," diikuti oleh laporan-laporan (*akhbār*) tentang peristiwa-peristiwa yang terjadi pada tahun tersebut—kematian tokoh-tokoh penting, pendirian institusi, pertempuran, bencana alam, dan sebagainya. Struktur ini memberikan kerangka kronologis yang sangat jelas, tetapi ia juga menciptakan narasi yang terfragmentasi: peristiwa-peristiwa diceritakan secara terpisah-pisah, dan pembaca harus melakukan kerja sintesis sendiri untuk melihat hubungan di antaranya. Al-Ṭabarī sendiri menyadari keterbatasan ini, dan ia sering kali

menyajikan berbagai versi (*riwāyāt*) dari peristiwa yang sama, lengkap dengan *isnād*-nya, membiarkan pembaca untuk membandingkan dan menilai.

Bagi sejarawan pendidikan Islam, model kronik menawarkan presisi temporal yang sangat berharga—kerangka waktu yang jelas untuk melacak perkembangan institusi, karier para tokoh, dan perubahan-perubahan kebijakan. Tetapi model ini juga memiliki keterbatasan yang serius: ia cenderung memprioritaskan peristiwa-peristiwa yang memiliki kejelasan temporal (kematian, pengangkatan, pendirian) dan mengabaikan proses-proses yang berlangsung lambat tanpa momen yang jelas (perubahan dalam budaya belajar, pergeseran dalam otoritas keilmuan, transformasi kurikulum). Sejarawan kontemporer jarang menggunakan model kronik dalam bentuknya yang murni, tetapi elemen-elemen kronologis—kerangka waktu, periodisasi—tetap menjadi fondasi yang tak tergantikan bagi hampir semua bentuk penulisan sejarah (Rosenthal, 1968, hlm. 77–71; Robinson, 2003, hlm. 55–40).

2. Model Naratif

Jika kronik adalah fondasi elementer, maka model naratif adalah perkembangan berikutnya yang paling fundamental. Model naratif menyusun peristiwa-peristiwa sejarah ke dalam bentuk cerita (*story*)—dengan awal, tengah, dan akhir; dengan alur (*plot*) yang menghubungkan peristiwa-peristiwa ke dalam suatu rangkaian kausal dan bermakna; dengan tokoh-tokoh yang memiliki motivasi, menghadapi konflik, dan mengalami perubahan. Berbeda dengan kronik yang hanya mencatat "apa yang terjadi," narasi berusaha menjawab "mengapa hal itu terjadi" dan "apa signifikansinya"—dan ia melakukannya bukan melalui analisis abstrak yang terpisah, melainkan melalui struktur cerita itu sendiri.

Sejarawan naratif menggunakan berbagai strategi untuk menciptakan efek-efek makna. Ia dapat memilih untuk memulai ceritanya *in medias res*—di tengah-tengah aksi—untuk menciptakan ketegangan dramatis, atau ia dapat memulai dari awal yang tenang dan membangun secara bertahap menuju klimaks. Ia dapat menggunakan teknik paralelisme—menceritakan dua perkembangan secara bergantian—untuk menunjukkan kontras atau hubungan yang tidak terduga. Ia dapat memperlambat tempo untuk menggambarkan detail-detail yang kaya dari suatu momen, atau mempercepatnya untuk menunjukkan perubahan yang cepat. Ia dapat menggunakan metafora dan simbolisme untuk memberikan lapisan makna tambahan pada peristiwa-peristiwa yang diceritakannya. Semua strategi ini, sebagaimana ditekankan oleh Hayden White (1973), bukanlah sekadar "hiasan" atau "gaya"; ia adalah alat-alat kognitif yang membentuk bagaimana pembaca memahami dan mengalami masa lalu.

Dalam tradisi Islam, model naratif memiliki preseden yang sangat kuat dalam genre *sīrah* (biografi Nabi). *Sīrah Nabawiyyah* karya Ibn Hisyām (w. 833 M) adalah contoh klasik: ia menceritakan kehidupan Nabi Muhammad SAW sebagai sebuah cerita yang koheren, dengan alur yang jelas (dari masa pra-Islam, melalui wahyu, periode Makkah, hijrah, periode Madinah, hingga wafat), tokoh sentral yang digambarkan dengan detail yang hidup, dan ketegangan-ketegangan dramatis yang dibangun dan diselesaikan. Model sīrah ini telah sangat berpengaruh, tidak hanya dalam penulisan biografi, tetapi juga dalam historiografi Islam secara umum—menanamkan keyakinan bahwa sejarah, pada dasarnya, adalah cerita yang bermakna, yang dapat dan harus diceritakan dengan cara yang menarik dan menggerakkan (Khalidi, 1994, hlm. 50–30).

Bagi sejarawan pendidikan Islam kontemporer, model naratif menawarkan kekuatan komunikasi dan persuasi yang luar biasa. Narasi yang baik dapat membuat pembaca peduli terhadap nasib institusi-institusi yang telah lama hilang, memahami dilema-dilema yang dihadapi oleh para reformis abad ke-19, dan merasakan ketegangan intelektual dalam perdebatan-perdebatan teologis yang membentuk kurikulum madrasah. Tetapi sejarawan juga harus waspada terhadap jebakan naratif: godaan untuk "merapikan" kompleksitas demi koherensi cerita, untuk menciptakan hubungan kausal yang terlalu sederhana, atau untuk memproyeksikan struktur-struktur naratif modern ke masa lalu yang mungkin tidak memahaminya. Narasi yang bertanggung jawab adalah narasi yang menggunakan kekuatan cerita tanpa mengorbankan kejujuran terhadap bukti (White, 1973; Ricoeur, 1984).

3. Model Tematik dan Analitis

Jika model naratif menekankan alur dan karakter, maka model tematik dan analitis menekankan *struktur logis* dan *argumentasi*. Dalam model ini, materi sejarah diorganisasikan bukan berdasarkan urutan kronologis atau alur cerita, melainkan berdasarkan tema-tema, konsep-konsep, atau pertanyaan-pertanyaan analitis. Tujuannya bukan hanya untuk menceritakan "apa yang terjadi," tetapi untuk menganalisis dan menjelaskan fenomena historis secara sistematis—untuk membangun argumen yang didukung oleh bukti-bukti, untuk menguji hipotesis-hipotesis, dan untuk mengidentifikasi pola-pola, struktur-struktur, dan hubungan-hubungan kausal.

Model analitis sering kali menggunakan struktur hierarkis atau bertingkat: ia memulai dengan mengajukan pertanyaan atau tesis utama, kemudian memecahnya menjadi sub-sub pertanyaan atau komponen-komponen analitis, mendiskusikan masing-masing secara terpisah dengan dukungan bukti-bukti yang relevan, dan akhirnya menyatukannya kembali dalam suatu kesimpulan yang koheren. Model ini sangat dipengaruhi oleh tradisi esai akademik dan oleh metode-metode ilmu-ilmu sosial. Dalam konteks sejarah

pendidikan Islam, sebuah studi analitis mungkin mengorganisasikan bab-babnya berdasarkan tema-tema seperti "Struktur Pendanaan Madrasah," "Hubungan Guru-Murid," "Kurikulum Tersembunyi," atau "Pendidikan dan Kekuasaan Politik"—masing-masing dianalisis secara mendalam, dan bersama-sama membentuk suatu argumen yang komprehensif tentang bagaimana institusi madrasah berfungsi dalam masyarakat Islam klasik.

Keunggulan model analitis terletak pada *ketajaman* dan *kedalaman* argumentasinya. Ia memungkinkan sejarawan untuk fokus secara intens pada isu-isu spesifik, untuk mengembangkan analisis yang canggih, dan untuk membuat klaim-klaim kausal yang eksplisit dan teruji. Namun, model ini juga memiliki keterbatasan: ia dapat kehilangan dimensi naratif dan temporal—perubahan sepanjang waktu, perkembangan bertahap, dan kontingensi peristiwa—jika tidak diintegrasikan dengan cermat. Model analitis yang murni dapat terasa kering dan abstrak, jauh dari pengalaman manusia yang konkret yang merupakan inti dari sejarah. Oleh karena itu, dalam praktik yang baik, model analitis sering kali dijalin dengan elemen-elemen naratif dan kronologis untuk menciptakan keseimbangan antara analisis dan cerita (Tosh, 2015, hlm. 200–230; Burke, 2001).

4. Model Biografis dan Prosopografis

Model penulisan yang berfokus pada kehidupan individu—biografi—atau pada kehidupan kolektif dari suatu kelompok—prosopografi—adalah salah satu bentuk historiografi yang paling tua dan paling bertahan. Biografi menceritakan kehidupan seorang tokoh—kelahiran, pendidikan, karier, karya-karya, hubungan-hubungan, dan kematian—sering kali dengan tujuan untuk mengungkapkan karakter, motivasi, dan signifikansi historisnya. Prosopografi, sebaliknya, meneliti karakteristik-karakteristik umum dari suatu kelompok individu—misalnya, para ulama madrasah Nizamiyah, atau para reformis pendidikan abad ke19—dengan mengumpulkan data biografis yang seragam tentang masing-masing anggota kelompok tersebut (asal-usul sosial, pendidikan, karier, afiliasi mazhab) dan menganalisisnya secara statistik atau kualitatif untuk mengidentifikasi pola-pola dan tren-tren.

Dalam tradisi Islam, model biografis memiliki akar yang sangat kuat dalam genre *ṭabaqāt* (biografi berdasarkan generasi) dan *tarājim* (biografi individual). Karya-karya seperti *al-Ṭabaqāt al-Kubrā* karya Ibn Sa'd (w. 845 M), *Tārīkh Baghdād* karya al-Khaṭīb al-Baghdādī (w. 1071 M), atau *Wafayāt al-A'yān* karya Ibn Khallikān (w. 1282 M) adalah contoh-contoh klasik dari model ini. Dalam karya-karya ini, kehidupan para ulama, guru, dan tokoh-tokoh keilmuan diceritakan dengan format yang relatif standar: nasab (silsilah keluarga), pencarian ilmu (guru-guru, perjalanan), karier (jabatan-jabatan, karya-karya), karakter moral, dan tanggal wafat. Koleksi biografi ini secara

kolektif membentuk suatu mozaik yang sangat kaya tentang kehidupan intelektual Islam dari generasi ke generasi.

Bagi sejarawan pendidikan Islam kontemporer, model biografis dan prosopografis menawarkan perspektif yang sangat berharga. Biografi yang mendalam dapat menghidupkan kembali pengalaman-pengalaman konkret dari para pencari ilmu, menunjukkan bagaimana keputusan-keputusan personal, kebetulan-kebetulan, dan hubungan-hubungan interpersonal membentuk karier intelektual seseorang. Prosopografi, di sisi lain, memungkinkan sejarawan untuk melampaui anekdot individual dan mengidentifikasi pola-pola struktural—misalnya, sejauh mana latar belakang keluarga memengaruhi akses ke pendidikan tinggi, atau bagaimana afiliasi mazhab berkorelasi dengan jenis-jenis karier tertentu. Kombinasi antara biografi (kedalaman individual) dan prosopografi (keluasan struktural) adalah strategi yang sangat kuat untuk menulis sejarah pendidikan Islam yang kaya dan berlapis (Makdisi, 1981, hlm. 80–100; Robinson, 2003, hlm. 31–40; Cooperson, 2000).

5. Model Komparatif dan Transnasional

Model penulisan yang semakin penting dalam historiografi kontemporer adalah model komparatif dan transnasional. Model ini menolak asumsi bahwa unit analisis yang "alamiah" untuk sejarah adalah negara-bangsa atau peradaban tunggal. Sebaliknya, ia berusaha untuk memahami fenomena historis dengan membandingkannya di berbagai konteks, atau dengan melacak koneksi, transfer, dan sirkulasi ide, institusi, dan aktor melintasi batas-batas politik, bahasa, dan geografis.

Dalam konteks sejarah pendidikan Islam, model komparatif dapat digunakan untuk membandingkan, misalnya, bagaimana madrasah berkembang di Baghdad, Kairo, dan Cordoba; bagaimana reformasi pendidikan Islam berlangsung di Mesir, Turki, dan Indonesia pada abad ke-19; atau bagaimana tradisi pesantren di Jawa berbeda dan mirip dengan tradisi pondok di Malaysia dan tradisi *dayah* di Aceh. Model transnasional, di sisi lain, akan melacak bagaimana model institusional (seperti madrasah Nizamiyah) menyebar dari Baghdad ke seluruh dunia Islam; bagaimana para ulama melakukan perjalanan (*riḥlah*) dan menciptakan jaringan keilmuan yang melintasi batas-batas politik; atau bagaimana gagasan-gagasan reformis bersirkulasi melalui media cetak dan jaringan korespondensi.

Keunggulan model komparatif dan transnasional terletak pada kemampuannya untuk menantang asumsi-asumsi *parokial* dan *mengungkap interkoneksi*. Ia menunjukkan bahwa "pendidikan Islam" bukanlah entitas monolitik, melainkan fenomena yang sangat beragam, yang selalu dibentuk oleh interaksi antara warisan bersama dan konteks-konteks lokal yang spesifik. Ia juga mengungkapkan bahwa dunia Islam selalu terhubung secara

global—jauh sebelum era globalisasi modern—melalui jaringan-jaringan perdagangan, keilmuan, dan keagamaan. Bagi sejarawan pendidikan Islam, mengadopsi perspektif komparatif dan transnasional adalah langkah penting untuk melampaui narasi-narasi nasionalis atau peradaban yang sempit, dan untuk menulis sejarah yang benar-benar kosmopolitan (Werner & Zimmermann, 2006; Schriewer, 2000; Bang, 2014).

6. Model Reflektif dan Eksperimental

Akhirnya, perlu dicatat bahwa dalam beberapa dekade terakhir, di bawah pengaruh *linguistic turn* dan pemikiran postmodern, beberapa sejarawan telah bereksperimen dengan *model-model penulisan alternatif* yang secara sadar melampaui konvensi-konvensi tradisional. Model-model ini—yang sering kali disebut sebagai "historiografi eksperimental" atau "sejarah reflektif"—mencakup penggunaan narasi orang pertama yang secara eksplisit menampilkan kehadiran sejarawan dalam teks; penggunaan multi-perspektival yang menyajikan berbagai interpretasi alternatif dari peristiwa yang sama tanpa memaksakan satu kesimpulan tunggal; penggunaan dialog imajiner atau surat-surat fiktif untuk mengeksplorasi kemungkinan-kemungkinan historis; atau penggunaan format non-linear yang menolak narasi kronologis konvensional.

Meskipun model-model ini masih kontroversial dan belum menjadi arus utama dalam historiografi pendidikan Islam, mereka menawarkan kemungkinan-kemungkinan yang menarik untuk penelitian yang lebih reflektif, lebih jujur tentang keterbatasannya, dan lebih terbuka terhadap pluralitas interpretasi. Seorang sejarawan pendidikan Islam yang menulis tentang perdebatan-perdebatan reformis di abad ke-19, misalnya, dapat secara eksplisit merefleksikan bagaimana posisinya sendiri sebagai seorang Muslim modern, atau sebagai seorang akademisi yang terlatih dalam tradisi kritis Barat, membentuk interpretasinya. Ia dapat menyajikan bukan hanya satu narasi yang "benar," tetapi berbagai narasi yang mungkin—masing-masing didukung oleh bukti tetapi menghasilkan kesimpulan yang berbeda—dan mengundang pembaca untuk berpartisipasi dalam proses interpretasi. Eksperimen-eksperimen semacam ini, jika dilakukan dengan integritas dan kejujuran, dapat memperkaya historiografi pendidikan Islam dengan cara-cara yang signifikan (Jenkins, 1991; Munslow, 2007; White, 1978).

Pemilihan Model: Di hadapan keragaman model yang tersedia, sejarawan pendidikan Islam harus membuat keputusan yang sadar dan strategis tentang model mana yang akan digunakan—atau, lebih sering, kombinasi model mana yang akan digunakan. Keputusan ini tidak boleh dibuat secara arbitrer atau semata-mata berdasarkan preferensi pribadi. Ia harus didasarkan pada pertimbangan-pertimbangan yang matang: Apa pertanyaan penelitian yang

diajukan? (Pertanyaan tentang perubahan jangka panjang mungkin lebih cocok untuk model kronologis-naratif; pertanyaan tentang struktur dan fungsi mungkin lebih cocok untuk model analitis.) Siapa audiens yang dituju? (Pembaca umum mungkin lebih menghargai narasi yang hidup; pembaca akademik mungkin lebih menghargai argumen yang ketat.) Apa jenis sumber yang tersedia? (Sumber-sumber yang kaya akan detail personal mungkin cocok untuk biografi; data-data kuantitatif mungkin cocok untuk prosopografi.) Apa implikasi etis dan politis dari pilihan model? (Model naratif tertentu mungkin secara tidak sengaja melanggengkan stereotip atau mengeksklusi kelompok tertentu; model analitis mungkin menyembunyikan agensi manusia di balik abstraksi struktural.)

Keputusan tentang model penulisan, dengan demikian, adalah keputusan yang memiliki konsekuensi epistemologis, komunikatif, dan etis yang mendalam. Sejarawan yang matang tidak akan secara dogmatis terpaku pada satu model; ia akan menguasai berbagai model, memahami kekuatan dan keterbatasan masing-masing, dan mampu memilih serta mengkombinasikannya secara fleksibel sesuai dengan kebutuhan penelitiannya. Ia juga akan transparan tentang pilihan-pilihannya, menjelaskan kepada pembaca mengapa ia memilih model tertentu, dan apa implikasi dari pilihan tersebut bagi pengetahuan yang dihasilkannya. Dalam fleksibilitas yang cerdas dan reflektif inilah terletak seni dari penulisan sejarah—sebuah seni yang, sebagaimana telah ditekankan, selalu berada dalam ketegangan kreatif antara disiplin bukti dan kebebasan imajinasi.

3. Objektivitas dan Subjektivitas

Di antara seluruh problem epistemologis yang menghantui disiplin sejarah, tidak ada yang lebih abadi, lebih kompleks, dan lebih mendalam implikasinya daripada problem *objektivitas dan subjektivitas*. Sejak Leopold von Ranke mendeklarasikan tugas sejarawan sebagai menunjukkan "apa yang sebenarnya terjadi" (*wie es eigentlich gewesen*), pertanyaan tentang apakah—dan sejauh mana—sejarah dapat menjadi pengetahuan yang objektif telah menjadi medan pertempuran intelektual yang sengit. Di satu sisi, ada tuntutan agar sejarah memenuhi standar-standar keilmiahan: ketelitian, verifikasi, dan kebebasan dari bias personal. Di sisi lain, ada pengakuan yang semakin dalam bahwa sejarawan adalah manusia—dengan perspektif, nilai, kepentingan, dan keterbatasan yang tak terhindarkan—dan bahwa jejak-jejak masa lalu yang menjadi sumbernya tidak pernah berbicara sendiri, melainkan selalu memerlukan interpretasi yang kreatif. Ketegangan antara objektivitas dan subjektivitas ini bukanlah problem yang dapat "diselesaikan" sekali untuk selamanya; ia adalah kondisi permanen dari pekerjaan sejarah, suatu ketegangan produktif yang—jika dikelola dengan kesadaran dan integritas—dapat menjadi sumber kekuatan, bukan kelemahan (Novick, 1988, hlm. 17–1; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 270–241; Evans, 1997, hlm. 253–220).

Objektivitas: Untuk memahami problem objektivitas, kita harus membedakan beberapa pengertian yang sering kali dicampuradukkan. Dalam pengertian yang paling naif dan paling tidak dapat dipertahankan, objektivitas dipahami sebagai ketiadaan perspektif (*view from nowhere*)—kemampuan untuk melihat masa lalu "sebagaimana adanya," tanpa dipengaruhi oleh posisi, nilai, atau kepentingan sejarawan. Objektivitas dalam pengertian ini mengandaikan bahwa sejarawan dapat—dan harus—melepaskan diri dari seluruh aspek subjektivitasnya: dari pengalaman pribadinya, dari komitmen-komitmen moral dan politiknya, dari kerangka konseptual yang dibentuk oleh zamannya. Ia harus menjadi semacam "cermin yang berjalan di sepanjang jalan" (meminjam metafora Ranke), merefleksikan masa lalu secara pasif tanpa membiaskan atau mewarnainya.

Pengertian ini, sebagaimana telah diargumentasikan oleh generasi-generasi kritikus—dari Charles Beard (1935) dan Carl Becker (1932) hingga Hayden White (1973) dan Keith Jenkins (1991)—tidak dapat dipertahankan, baik secara filosofis maupun secara praktis. Secara filosofis, gagasan tentang "pandangan dari mana-mana sekaligus tidak dari mana-mana" adalah inkoheren: setiap pengamatan selalu dilakukan dari suatu posisi, dan posisi itu membentuk apa yang dapat dilihat. Secara praktis, setiap sejarawan selalu sudah dibentuk oleh konteks historisnya sendiri: oleh bahasa yang ia gunakan, oleh pendidikan yang ia terima, oleh pertanyaan-pertanyaan yang dianggap penting oleh zamannya. Sejarawan yang mengklaim dirinya "objektif" dalam pengertian ini sering kali hanyalah seseorang yang tidak menyadari—atau tidak mengakui—perspektifnya sendiri, dan dengan demikian justru lebih rentan terhadap bias yang tidak terkendali.

Namun, penolakan terhadap pengertian naif tentang objektivitas tidak harus berarti penyerahan pada relativisme radikal—pandangan bahwa semua interpretasi sejarah setara, bahwa tidak ada dasar untuk membedakan antara penelitian yang bertanggung jawab dan fabrikasi. Sebagian besar sejarawan profesional kontemporer menganut posisi yang lebih bernuansa: bahwa objektivitas bukanlah keadaan (*state*) yang dapat dicapai, melainkan disiplin (*discipline*) yang harus dijalankan. Objektivitas sebagai disiplin berarti komitmen pada serangkaian prinsip dan praktik yang dirancang untuk meminimalkan bias, untuk memaksimalkan keterbukaan terhadap kritik, dan untuk memastikan bahwa klaim-klaim sejarah dapat diuji secara intersubjektif oleh komunitas peneliti. Disiplin ini mencakup: (a) transparansi tentang sumber-sumber yang digunakan dan metode-metode yang diterapkan; (b) kesediaan untuk mempertimbangkan bukti-bukti tandingan dan interpretasi-interpretasi alternatif; (c) komitmen untuk merevisi atau meninggalkan klaim-klaim yang tidak didukung oleh bukti; (d) pengakuan eksplisit tentang perspektif dan keterbatasan diri sendiri. Objektivitas dalam pengertian ini bukanlah tujuan yang dapat dicapai secara final, melainkan cita-cita regulatif (*regulative ideal*)—sebuah bintang penuntun yang tidak pernah dapat diraih tetapi yang memberikan arah

bagi perjalanan intelektual sejarawan (Haskell, 1990; Novick, 1988; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994).

Subjektivitas: Jika objektivitas telah lama dianggap sebagai cita-cita tertinggi dari profesi sejarawan, maka subjektivitas telah lama dianggap sebagai musuh yang harus diperangi—sebagai sumber distorsi, bias, dan kesalahan yang harus diminimalkan, dihilangkan, atau setidaknya dikendalikan. Pandangan negatif terhadap subjektivitas ini berakar dalam tradisi positivis abad ke19-, yang memodelkan ilmu-ilmu manusia berdasarkan ilmu-ilmu alam dan menganggap keterlibatan personal peneliti sebagai kontaminasi yang mengancam kemurnian pengetahuan.

Namun, sejak pertengahan abad ke-20, telah terjadi rehabilitasi subjektivitas yang signifikan dalam filsafat sejarah dan humaniora secara umum. Rehabilitasi ini didorong oleh beberapa perkembangan. *Pertama*, hermeneutika filosofis—khususnya melalui karya Hans-Georg Gadamer—menunjukkan bahwa "pra-pemahaman" (*Vorverständnis*) yang dibawa oleh penafsir bukanlah hambatan bagi pemahaman, melainkan kondisi yang memungkinkannya. Tanpa pra-pemahaman—tanpa pertanyaan-pertanyaan, kepedulian-kepedulian, dan kerangka konseptual yang berasal dari horizon kita sendiri—kita tidak akan dapat memahami apa pun. Justru melalui subjektivitas kitalah—melalui apa yang kita anggap penting, apa yang kita pertanyakan, apa yang kita harapkan untuk temukan—kita dapat membuka dimensi-dimensi tertentu dari masa lalu yang tidak dapat diakses oleh generasi sebelumnya dengan pertanyaan-pertanyaan yang berbeda. Subjektivitas, dalam kerangka ini, bukanlah kontaminasi; ia adalah sumber daya produktif yang memungkinkan pemahaman historis yang lebih kaya (Gadamer, 2004, hlm. 306–278).

Kedua, perkembangan dalam sejarah sosial, sejarah feminis, dan sejarah poskolonial telah menunjukkan bahwa subjektivitas yang diakui secara eksplisit—keterlibatan personal, komitmen etis dan politik—dapat menjadi sumber kekuatan, bukan kelemahan. Para sejarawan feminis yang secara terbuka mengakui komitmen mereka terhadap kesetaraan gender, para sejarawan poskolonial yang secara terbuka mengakui perspektif mereka sebagai orang dari bekas negeri jajahan, telah menghasilkan karya-karya yang tidak kurang "ilmiah" dari karya-karya yang mengklaim netralitas—dan sering kali justru lebih tajam, lebih kritis, dan lebih jujur secara intelektual. Subjektivitas yang diakui dan direfleksikan secara kritis dapat membuka mata terhadap dimensi-dimensi realitas historis—pengalaman kaum tertindas, suara-suara yang dibungkam, bias-bias yang dinaturalisasi—yang tidak terlihat oleh mereka yang mengklaim "objektivitas" tetapi sebenarnya hanya buta terhadap bias mereka sendiri (Scott, 1988; Chakrabarty, 2000).

Ketiga, bahkan dalam ilmu-ilmu alam—yang sering dijadikan model untuk objektivitas—telah terjadi pengakuan yang semakin besar bahwa subjektivitas

peneliti (dalam bentuk pilihan-pilihan teoretis, desain eksperimental, interpretasi data) memainkan peran yang tidak dapat dihilangkan dalam produksi pengetahuan. Thomas Kuhn (1962), dalam *The Structure of Scientific Revolutions*, menunjukkan bahwa bahkan ilmu-ilmu alam beroperasi dalam "paradigma"—kerangka konseptual yang dibentuk oleh konsensus komunitas ilmiah, yang menentukan apa yang dianggap sebagai pertanyaan yang sah, metode yang valid, dan jawaban yang memuaskan. Paradigma-paradigma ini bukanlah cermin alam yang transparan; ia adalah konstruksi manusia yang dibentuk oleh sejarah, kultur, dan negosiasi sosial. Jika ilmu-ilmu alam—dengan segala ketelitiannya—tidak dapat mencapai objektivitas absolut dalam pengertian "pandangan dari mana-mana," maka tuntutan semacam itu terhadap sejarah adalah tidak realistis dan tidak adil.

Jika objektivitas absolut adalah ilusi, dan subjektivitas yang tidak direfleksikan adalah ancaman, lalu apa yang tersisa? Jawaban yang paling meyakinkan—dan yang kini diterima secara luas dalam komunitas sejarawan profesional—adalah bahwa tujuan yang realistis dan dapat dicapai bukanlah objektivitas absolut, melainkan *intersubjektivitas* dan *refleksivitas*.

Intersubjektivitas berarti bahwa klaim-klaim sejarah—meskipun selalu berasal dari perspektif subjektif tertentu—dapat diuji, dikritik, dan dinilai oleh komunitas peneliti yang lebih luas melalui prosedur-prosedur yang disepakati bersama. Sebuah interpretasi sejarah dianggap "lebih baik" bukan karena ia "objektif" dalam pengertian mutlak, tetapi karena ia telah melewati proses pengujian intersubjektif yang ketat: diperiksa sumber-sumbernya, diuji logika argumentasinya, dibandingkan dengan interpretasi-interpretasi alternatif, dan—untuk sementara waktu—terbukti lebih kokoh daripada alternatif-alternatifnya. Intersubjektivitas, dengan demikian, adalah *objektivitas yang dimediasi oleh komunitas*—sebuah konsensus yang selalu tentatif, selalu terbuka untuk revisi, tetapi yang memberikan dasar yang cukup kuat untuk membedakan antara pengetahuan yang bertanggung jawab dan spekulasi yang tidak berdasar.

Refleksivitas berarti bahwa sejarawan secara sadar dan eksplisit merefleksikan posisinya sendiri, perspektifnya, asumsi-asumsinya, dan keterbatasan-keterbatasannya, dan mengintegrasikan refleksi ini ke dalam proses penelitian dan penulisannya. Sejarawan yang reflektif tidak berpura-pura tidak memiliki perspektif; ia mengakui perspektifnya, menjelaskannya kepada pembaca, dan menunjukkan bagaimana perspektif itu membentuk—tetapi tidak mendeterminasi—interpretasinya. Ia juga membuka diri terhadap perspektif-perspektif alternatif, mengakui bahwa perspektifnya sendiri selalu parsial dan dapat diperkaya—atau dikoreksi—oleh perspektif lain. Refleksivitas bukanlah pengganti untuk penelitian yang ketat; ia adalah pelengkap yang membuat penelitian itu lebih jujur, lebih transparan, dan lebih bertanggung jawab (Jenkins, 1991, hlm. 70–60; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 290–270).

Objektivitas dan Subjektivitas dalam Tradisi Islam: Masalah objektivitas dan subjektivitas—meskipun tidak diungkapkan dalam terminologi modern—memiliki resonansi yang mendalam dalam tradisi intelektual Islam. Dalam tradisi ini, terdapat kesadaran yang tajam bahwa pengetahuan selalu dimediasi oleh kualitas moral dan spiritual dari orang yang mengetahuinya. Konsep *adab*—yang sering kali diterjemahkan secara tidak memadai sebagai "etiket"—mencakup pemahaman bahwa pencarian ilmu yang sejati memerlukan pembentukan diri (*self-cultivation*): kerendahan hati untuk mengakui keterbatasan pengetahuan sendiri, kejujuran untuk melaporkan apa yang diketahui dan mengakui apa yang tidak diketahui, dan integritas untuk tidak membiarkan kepentingan pribadi atau kelompok mendistorsi kebenaran. Seorang *'ālim* yang tidak memiliki *adab*—yang sombong, yang menyembunyikan kebenaran, yang menggunakan ilmunya untuk kepentingan duniawi—dianggap telah mengkhianati panggilan keilmuannya, betapapun cemerlangnya ia secara intelektual.

Konsep *ikhlāṣ* (ketulusan niat) juga sangat relevan. Dalam tradisi Islam, nilai dari suatu tindakan—termasuk tindakan mencari dan menyebarkan ilmu—sangat bergantung pada niat di baliknya. Ilmu yang dicari untuk ketenaran, untuk kekayaan, atau untuk mengalahkan lawan-lawan polemis adalah ilmu yang cacat secara moral dan spiritual. Ilmu yang sejati harus dicari semata-mata karena Allah—karena cinta kepada kebenaran, karena keinginan untuk mendekatkan diri kepada-Nya, dan karena tanggung jawab untuk melayani umat. *Ikhlaṣ*, dengan demikian, adalah semacam "objektivitas spiritual"—suatu keadaan batin di mana ego dan kepentingan pribadi disingkirkan, dan pencari ilmu menjadi saluran yang murni bagi kebenaran.

Dalam ranah yang lebih teknis, tradisi *al-jarḥ wa al-ta'dīl*—ilmu tentang kredibilitas dan kecacatan para perawi hadis—adalah contoh konkret tentang bagaimana tradisi Islam mengelola ketegangan antara subjektivitas dan objektivitas. Para ulama hadis mengakui bahwa setiap perawi adalah manusia dengan kelemahan-kelemahan subjektifnya sendiri—keterbatasan ingatan, bias mazhab, kepentingan politik—dan bahwa kelemahan-kelemahan ini harus diperhitungkan dalam menilai laporan-laporannya. Tetapi alih-alih menyerah pada relativisme—"semua perawi subjektif, jadi semua laporan tidak dapat dipercaya"—mereka mengembangkan metodologi yang sangat ketat untuk mengevaluasi tingkat subjektivitas masing-masing perawi dan untuk membedakan antara laporan yang dapat diterima dan yang harus ditolak. Metodologi ini—yang melibatkan pengumpulan data biografis yang sistematis, perbandingan berbagai laporan, dan penilaian oleh komunitas ulama—adalah contoh klasik dari intersubjektivitas yang dioperasionalkan: suatu sistem di mana klaim-klaim pengetahuan diuji melalui prosedur-prosedur yang disepakati bersama oleh komunitas yang berwenang (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Humphreys, 1991, hlm. 69–72; Metcalf, 1984).

Objektivitas dan Subjektivitas dalam Penelitian Sejarah Pendidikan Islam

Bagi sejarawan pendidikan Islam kontemporer, perdebatan tentang objektivitas dan subjektivitas memiliki implikasi yang sangat konkret. Beberapa pedoman praktis dapat dirumuskan.

Pertama, akui subjektivitas Anda, jangan sembunyikan. Setiap sejarawan memiliki perspektif—dibentuk oleh latar belakang keagamaan, pendidikan, afiliasi institusional, dan pengalaman hidup. Mengklaim "netralitas" atau "objektivitas" absolut biasanya merupakan tanda bahwa seseorang tidak merefleksikan bias-biasnya sendiri. Sebaliknya, sejarawan yang baik akan secara eksplisit mengakui perspektifnya, menjelaskan bagaimana perspektif itu mungkin memengaruhi penelitiannya, dan mengundang pembaca untuk mempertimbangkan perspektif-perspektif alternatif.

Kedua, subjektivitas yang direfleksikan adalah sumber kekuatan, bukan kelemahan. Keterlibatan personal dengan subjek penelitian—misalnya, seorang Muslim yang meneliti sejarah pendidikan Islam karena ia peduli tentang masa depan pendidikannya—tidak dengan sendirinya mendiskreditkan penelitiannya. Sebaliknya, kepedulian itu dapat menjadi sumber motivasi, kepekaan, dan wawasan yang tidak tersedia bagi peneliti yang acuh tak acuh. Yang penting adalah bahwa keterlibatan itu diakui secara eksplisit, dan bahwa ia tidak digunakan untuk membenarkan manipulasi bukti atau pengabaian terhadap bukti-bukti tandingan.

Ketiga, taat pada disiplin intersubjektif. Klaim-klaim sejarah harus didukung oleh bukti-bukti yang dapat diperiksa oleh peneliti lain. Argumentasi harus logis dan koheren. Bukti-bukti tandingan harus dipertimbangkan, bukan diabaikan. Keterbatasan-keterbatasan harus diakui secara jujur. Prosedur-prosedur ini—yang merupakan inti dari disiplin sejarah—tidak menjamin objektivitas absolut, tetapi ia menyediakan mekanisme untuk meminimalkan bias, untuk mendeteksi kesalahan, dan untuk membangun pengetahuan yang dapat diandalkan.

Keempat, rendah hati dan terbuka terhadap kritik. Pengetahuan sejarah selalu bersifat tentatif—selalu terbuka untuk direvisi ketika bukti-bukti baru ditemukan atau perspektif-perspektif baru dikembangkan. Sejarawan yang baik tidak akan mengklaim bahwa interpretasinya adalah "kebenaran final." Ia akan menyajikan interpretasinya sebagai kontribusi untuk percakapan yang sedang berlangsung—sebuah percakapan di mana ia siap untuk mendengarkan, belajar, dan—jika perlu—mengakui kesalahan. Kerendahan hati ini bukanlah tanda kelemahan; ia adalah tanda kedewasaan intelektual dan spiritual—sebuah manifestasi dari *adab* yang merupakan inti dari tradisi keilmuan Islam.

Catatan Penting: Pada akhirnya, masalah objektivitas dan subjektivitas dalam sejarah bukanlah masalah yang dapat diselesaikan melalui argumen-argumen filosofis atau prosedur-prosedur metodologis semata. Ia adalah, pada akarnya,

masalah etis dan spiritual. Objektivitas sejati—dalam pengertian yang paling dalam—bukanlah tentang mengikuti aturan-aturan tertentu, melainkan tentang kualitas jiwa dari orang yang mencari pengetahuan. Ia adalah tentang cinta kepada kebenaran yang lebih besar daripada cinta kepada diri sendiri, kepada kelompok sendiri, atau kepada ideologi sendiri. Ia adalah tentang kesediaan untuk membiarkan bukti-bukti menantang keyakinan-keyakinan yang paling dihargai. Ia adalah tentang kerendahan hati untuk mengakui bahwa pemahaman kita selalu terbatas, dan bahwa orang lain—termasuk mereka yang sangat berbeda dari kita—mungkin memiliki potongan-potongan kebenaran yang tidak kita miliki.

Dalam tradisi Islam, kualitas-kualitas ini—cinta kebenaran, kerendahan hati, kesediaan untuk mendengarkan—adalah inti dari *taqwā* (kesadaran akan Allah) dan *adab*. Seorang sejarawan Muslim yang sejati, dengan demikian, bukanlah seseorang yang mengklaim telah mencapai "objektivitas" dalam pengertian modern yang steril, melainkan seseorang yang terus-menerus berjuang untuk menyucikan jiwanya dari hawa nafsu, prasangka, dan kepentingan pribadi—dan yang, dalam perjuangan itu, berserah diri kepada Allah, sumber dari segala kebenaran. Ini adalah cita-cita yang sangat tinggi—sebuah cita-cita yang tidak akan pernah sepenuhnya tercapai, tetapi yang memberikan arah dan makna bagi seluruh usaha intelektual. Dalam ketegangan yang tak terselesaikan antara objektivitas yang dicita-citakan dan subjektivitas yang diakui, dalam dialog yang tak berujung antara perspektif-perspektif yang berbeda, dalam kerendahan hati untuk terus belajar dan terus merevisi—di sanalah terletak keindahan, kedalaman, dan integritas dari profesi sejarawan.

D. Etika Penulisan Sejarah

Setelah menguraikan ketegangan antara objektivitas dan subjektivitas, kita sampai pada dimensi yang secara organik melengkapi dan memahkotai seluruh pembahasan tentang metodologi penelitian sejarah: etika penulisan sejarah. Jika objektivitas dan subjektivitas berkaitan dengan pertanyaan epistemologis—"bagaimana kita dapat mengetahui masa lalu secara bertanggung jawab?"—maka etika penulisan sejarah berkaitan dengan pertanyaan moral: "apa tanggung jawab kita—kepada sumber, kepada subjek yang kita teliti, kepada pembaca, kepada masyarakat, dan kepada kebenaran itu sendiri—ketika kita menulis sejarah?" Etika penulisan sejarah mengakui bahwa sejarawan bukanlah sekadar teknisi yang mengolah data, melainkan agen moral yang tindakannya memiliki konsekuensi-konsekuensi yang melampaui dunia akademik. Narasi-narasi yang ditulis oleh sejarawan membentuk bagaimana masyarakat memahami identitasnya, bagaimana kelompok-kelompok tertentu dinilai, bagaimana kebijakan-kebijakan dilegitimasi atau didelegitimasi, dan bagaimana memori kolektif dirawat atau dimanipulasi. Dalam pengertian ini,

etika penulisan sejarah bukanlah sekadar "tambahan" atau "pelengkap" yang dapat ditempelkan setelah pekerjaan "ilmiah" selesai; ia adalah **fondasi moral** yang menopang seluruh bangunan historiografi, yang tanpanya pengetahuan sejarah—betapapun canggihnya secara teknis—akan kehilangan legitimasi dan nilainya (Tosh, 2015, hlm. 230–200; Evans, 1997, hlm. 253–220; McCulloch, 2003, hlm. 302–295).

Urgensi Etika dalam Penulisan Sejarah: Untuk memahami urgensi etika penulisan sejarah, kita dapat memulainya dengan sebuah refleksi sederhana: sejarah adalah satu-satunya disiplin ilmu yang subjeknya—manusia-manusia dari masa lalu—tidak dapat memberikan persetujuan, tidak dapat mengoreksi kesalahan representasi, dan tidak dapat membela diri terhadap tuduhan-tuduhan. Mereka yang telah meninggal sepenuhnya berada dalam kekuasaan kita; mereka tidak memiliki suara kecuali suara yang kita berikan kepada mereka, dan suara itu selalu dimediasi oleh kepentingan, perspektif, dan keterbatasan kita. Dalam situasi asimetris ini, sejarawan memiliki kekuasaan yang sangat besar—kekuasaan untuk membentuk bagaimana generasi-generasi mendatang akan mengingat dan menilai orang-orang dari masa lalu. Dan sebagaimana setiap bentuk kekuasaan, kekuasaan ini menuntut pertanggungjawaban etis.

Lebih dari itu, narasi-narasi sejarah memiliki dampak dunia nyata (*real-world consequences*) yang sering kali jauh melampaui apa yang dibayangkan oleh penulisnya. Narasi tentang "kemunduran" pendidikan Islam, yang ditulis oleh para orientalis abad ke-19, tidak hanya membentuk persepsi akademik; ia juga digunakan untuk melegitimasi kebijakan-kebijakan kolonial yang secara sistematis menghancurkan institusi-institusi pendidikan pribumi. Narasi tentang "zaman keemasan" yang ditulis oleh para apologis Muslim tidak hanya membangkitkan kebanggaan; ia juga dapat menciptakan rasa puas diri yang menghambat refleksi kritis dan reformasi yang diperlukan. Narasi tentang konflik Sunni-Syiah dalam sejarah pendidikan tidak hanya merekonstruksi masa lalu; ia juga dapat memperburuk ketegangan-ketegangan sektarian di masa kini. Sejarawan, dengan demikian, tidak dapat bersembunyi di balik klaim "netralitas ilmiah" dan mengabaikan dampak-dampak dari tulisannya. Ia harus bertanggung jawab—secara moral, dan dalam beberapa kasus secara hukum—atas konsekuensi-konsekuensi dari narasi yang ia produksi (Said, 1978; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 270–290).

Dimensi-Dimensi: Etika penulisan sejarah bukanlah seperangkat aturan yang kaku dan universal; ia adalah kerangka refleksi yang menuntun sejarawan dalam membuat keputusan-keputusan yang sulit. Beberapa dimensi utama dari kerangka ini dapat diidentifikasi.

Pertama, etika terhadap sumber dan bukti. Fondasi paling elementer dari etika penulisan sejarah adalah kejujuran terhadap bukti. Sejarawan tidak boleh

memalsukan sumber, mengubah data, mengabaikan bukti-bukti tandingan, atau merekayasa kutipan untuk mendukung argumennya. Prinsip ini—yang tampaknya begitu mendasar sehingga hampir tidak perlu dinyatakan—dalam praktiknya sering kali diuji oleh godaan-godaan yang halus. Godaan untuk sedikit "mempercantik" interpretasi agar lebih meyakinkan. Godaan untuk mengabaikan anomali-anomali kecil yang dapat mengacaukan argumen yang rapi. Godaan untuk memilih-milih bukti (*cherry-picking*)—mengutip sumber-sumber yang mendukung dan mengabaikan yang menentang.

Pelanggaran terhadap etika sumber memiliki spektrum yang luas, dari yang paling jelas (pemalsuan data, plagiarisme) hingga yang lebih abu-abu (seleksi yang tendensius, interpretasi yang dipaksakan). Sejarawan yang etis akan selalu menempatkan integritas bukti di atas kenyamanan argumen. Ia akan secara aktif mencari bukti-bukti yang dapat menggoyahkan hipotesisnya. Ia akan jujur tentang kelemahan-kelemahan dalam sumber-sumbernya. Ia akan membedakan secara jelas antara apa yang dikatakan oleh sumber dan apa yang merupakan interpretasinya sendiri. Dan ia akan siap untuk merevisi atau bahkan meninggalkan argumennya jika bukti-bukti menuntut demikian. Dalam tradisi Islam, komitmen terhadap kejujuran ini memiliki akar yang sangat dalam: Al-Qur'an memerintahkan untuk "menegakkan kesaksian karena Allah, meskipun terhadap diri sendiri" (QS. An-Nisā': 135), sebuah imperatif yang—dalam konteks penelitian sejarah—dapat dibaca sebagai seruan untuk kejujuran intelektual yang radikal, bahkan ketika kejujuran itu tidak menyenangkan atau merugikan diri sendiri (Tosh, 2015, hlm. 230–200; Evans, 1997, hlm. 253–220).

Kedua, etika terhadap subjek penelitian. Sejarawan menulis tentang manusia—manusia yang pernah hidup, yang memiliki harapan dan ketakutan, yang membuat pilihan-pilihan dalam kondisi-kondisi yang sering kali sulit, dan yang—dalam banyak kasus—tidak dapat lagi membela diri. Bagaimana sejarawan merepresentasikan mereka adalah masalah etis yang mendalam.

Salah satu prinsip etis yang paling fundamental adalah prinsip simpati kritis (*critical sympathy*): sejarawan harus berusaha untuk memahami para subjeknya dalam istilah-istilah mereka sendiri, untuk memasuki dunia mereka dengan imajinasi dan empati, sebelum menghakimi mereka. Ini bukan berarti bahwa sejarawan harus menyetujui segala sesuatu yang dilakukan oleh para subjeknya, atau bahwa ia tidak boleh mengkritik mereka. Tetapi ia berarti bahwa kritik harus didahului oleh upaya yang sungguh-sungguh untuk memahami—untuk melihat dunia dari sudut pandang mereka, untuk menghargai kompleksitas situasi yang mereka hadapi, dan untuk mengakui bahwa kita, dengan pengetahuan retrospektif yang kita miliki, sering kali lebih mudah menilai daripada mereka yang harus membuat keputusan dalam ketidakpastian.

Prinsip lain yang sangat penting adalah prinsip keadilan representasi (*justice of representation*): sejarawan harus adil dalam menggambarkan tokoh-tokoh

dan kelompok-kelompok yang ditelitinya. Ini berarti memberikan perhatian yang proporsional kepada berbagai perspektif, tidak memonopoli narasi dengan suara satu kelompok sambil mengabaikan yang lain, dan tidak mereduksi tokoh-tokoh menjadi karikatur satu dimensi (pahlawan tanpa cela atau penjahat tanpa kebajikan). Keadilan representasi juga berarti mengakui bahwa setiap individu dan kelompok memiliki kompleksitas internal—bahwa bahkan tokoh-tokoh yang kita kagumi memiliki kelemahan, dan bahkan tokoh-tokoh yang kita tentang memiliki alasan-alasan yang dapat dipahami untuk tindakan-tindakan mereka. Dalam konteks sejarah pendidikan Islam, ini berarti bahwa kita harus mampu mengkritik, misalnya, eksklusi perempuan dari institusi-institusi formal tanpa mendemonisasi para ulama yang terlibat dalam eksklusi tersebut sebagai "monster misoginis"; dan sebaliknya, kita harus mampu mengapresiasi pencapaian-pencapaian intelektual para ulama klasik tanpa mengidealisasi mereka sebagai manusia sempurna yang tidak pernah membuat kesalahan (Scott, 1988; Chakrabarty, 2000).

Ketiga, etika terhadap pembaca dan publik. Sejarawan menulis untuk audiens—baik audiens akademik yang sempit maupun publik yang lebih luas—dan ia memiliki tanggung jawab etis terhadap mereka. Tanggung jawab ini mencakup beberapa aspek.

- Transparansi: sejarawan harus menjelaskan secara jelas dasar-dasar dari klaim-klaimnya—sumber apa yang digunakan, metode apa yang diterapkan, asumsi apa yang mendasarinya—sehingga pembaca dapat menilai sendiri validitas dari argumen yang disajikan. Menyembunyikan sumber, mengaburkan metode, atau menyajikan interpretasi yang kontroversial sebagai "fakta yang sudah mapan" adalah pelanggaran terhadap kepercayaan pembaca.
- Aksesibilitas: sejarawan memiliki tanggung jawab untuk berkomunikasi secara jelas, menghindari jargon yang tidak perlu, dan membuat karyanya dapat diakses oleh audiens yang lebih luas—bukan hanya oleh segelintir spesialis. Ini bukan berarti mengorbankan kompleksitas demi popularitas; tetapi ia berarti menghormati pembaca dengan berusaha untuk menjelaskan ide-ide yang kompleks dengan bahasa yang jernih, bukan mengaburkannya dengan terminologi yang esoteris.
- Kejujuran tentang ketidakpastian: sejarawan harus jujur tentang area-area di mana bukti lemah, di mana interpretasi bersifat spekulatif, atau di mana ada ketidaksepakatan yang signifikan di antara para ahli. Memberikan kesan kepastian yang palsu—menyajikan rekonstruksi yang tentatif sebagai kebenaran yang tak terbantahkan—adalah menyesatkan pembaca dan melanggar kepercayaan mereka. Sejarawan yang etis akan selalu menandai perbedaan antara apa yang "diketahui dengan tingkat kepastian yang tinggi," apa yang "mungkin tetapi tidak pasti," dan apa yang "bersifat spekulatif" (Tosh, 2015, hlm. 200–230; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 270–290).

Keempat, etika terhadap komunitas akademik. Sejarawan adalah bagian dari suatu komunitas ilmiah (*scholarly community*) yang diikat oleh norma-norma dan nilai-nilai bersama. Etika terhadap komunitas ini mencakup beberapa kewajiban.

- Pengakuan terhadap kontribusi orang lain (*attribution*): sejarawan harus secara jujur mengakui utang-utang intelektualnya—kepada para pendahulu yang telah meletakkan fondasi, kepada kolega yang telah memberikan masukan, kepada sumber-sumber yang telah digunakan. Plagiarisme—menggunakan karya orang lain tanpa memberikan kredit—adalah pelanggaran etis yang paling serius dalam dunia akademik, karena ia mencuri hasil kerja intelektual orang lain dan mengklaimnya sebagai milik sendiri.
- Keterbukaan terhadap kritik: sejarawan harus membuka karyanya untuk dikritik dan diuji oleh rekan-rekan sejawat, dan harus menanggapi kritik dengan sikap yang konstruktif, bukan defensif. Kemajuan pengetahuan sejarah—sebagaimana semua disiplin ilmiah—bergantung pada mekanisme koreksi diri (*self-correction*) di mana klaim-klaim terus-menerus diuji, ditantang, dan direvisi. Sejarawan yang menolak kritik, yang mengabaikan bukti-bukti tandingan, atau yang menyerang para pengkritiknya secara ad hominem, mengkhianati etos komunitas ilmiah.
- Tanggung jawab terhadap generasi mendatang: sejarawan harus berkontribusi pada pemeliharaan dan pengembangan infrastruktur pengetahuan—arsip, perpustakaan, jurnal, basis data—yang akan digunakan oleh generasi-generasi peneliti berikutnya. Ini berarti mendokumentasikan sumber-sumber dengan cermat, menyimpan data-data penelitian dengan aman, dan berpartisipasi dalam upaya-upaya pelestarian warisan dokumenter (Evans, 1997, hlm. 220–253; Novick, 1988).

Kelima, etika terhadap kebenaran dan masyarakat. Pada tingkat yang paling fundamental, sejarawan memiliki tanggung jawab etis terhadap kebenaran dan terhadap masyarakat di mana ia hidup. Ini adalah tanggung jawab yang paling sulit dan paling kontroversial, karena ia menyangkut pertanyaan-pertanyaan tentang peran sosial dari sejarawan.

Di satu sisi, sejarawan memiliki kewajiban untuk mengatakan kebenaran (*truth-telling*)—untuk melaporkan apa yang ditemukannya, bahkan ketika temuan-temuan itu tidak menyenangkan, tidak populer, atau bertentangan dengan kepentingan-kepentingan yang berkuasa. Sejarawan yang membiarkan dirinya diintimidasi oleh tekanan politik, oleh tuntutan-tuntutan ideologis, atau oleh keinginan untuk "menyenangkan" audiens tertentu, mengkhianati panggilan etis dari profesinya.

Di sisi lain, sejarawan juga memiliki tanggung jawab terhadap konsekuensi-konsekuensi dari tulisannya. Kebenaran bisa menyakitkan; narasi-narasi sejarah dapat digunakan untuk membenarkan kekerasan, diskriminasi, atau

penindasan. Sejarawan tidak dapat begitu saja mengatakan "saya hanya melaporkan fakta" dan mencuci tangan dari dampak-dampak tulisannya. Ia harus mempertimbangkan dengan hati-hati bagaimana kata-katanya mungkin digunakan—atau disalahgunakan—oleh berbagai aktor sosial dan politik, dan ia harus mengambil langkah-langkah yang wajar untuk mencegah penyalahgunaan tersebut. Ini bukan berarti bahwa sejarawan harus menyensor diri atau menyembunyikan kebenaran yang tidak menyenangkan. Tetapi ia berarti bahwa ia harus menulis dengan kesadaran yang tajam akan konteks sosial dan politik di mana tulisannya akan diterima, dan ia harus—sejauh mungkin—menulis dengan cara yang meminimalkan potensi untuk disalahgunakan (Said, 1978; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994).

Etika Penulisan Sejarah dalam Tradisi Islam: Tradisi intelektual Islam memiliki sumber daya etis yang sangat kaya yang relevan untuk merenungkan etika penulisan sejarah. Konsep *amānah* (kepercayaan, tanggung jawab yang diemban) sangat sentral. Dalam Al-Qur'an, manusia digambarkan sebagai makhluk yang menerima *amānah* dari Allah—sebuah tanggung jawab yang begitu berat sehingga langit, bumi, dan gunung-gunung menolak untuk memikulnya. Ilmu, dalam tradisi Islam, adalah salah satu bentuk *amānah* yang paling agung: ia harus dicari dengan jujur, dijaga dengan hati-hati, dan disebarkan dengan penuh tanggung jawab. Sejarawan yang menulis tentang masa lalu umat Islam—atau tentang siapa pun—sedang mengemban *amānah* ini. Ia bertanggung jawab tidak hanya kepada pembacanya atau kepada komunitas akademiknya, tetapi juga—dan terutama—kepada Allah, yang akan meminta pertanggungjawaban atas setiap kata yang ditulisnya.

Konsep *adab*—yang telah berulang kali disinggung dalam buku ini—juga sangat relevan. *Adab* dalam penulisan sejarah mencakup: (a) kerendahan hati untuk mengakui keterbatasan pengetahuan sendiri dan untuk menghormati mereka yang telah pergi; (b) keadilan dalam merepresentasikan tokoh-tokoh dan kelompok-kelompok, tanpa memihak secara tidak adil atau mendistorsi kebenaran; (c) keindahan dalam bahasa—karena menyampaikan kebenaran dengan cara yang indah dan menyentuh adalah bagian dari tanggung jawab sejarawan; (d) kesadaran bahwa tulisan sejarah memiliki dampak spiritual dan moral, dan bahwa sejarawan harus menulis dengan niat yang tulus (*ikhlāṣ*) untuk mencari kebenaran dan memberi manfaat, bukan untuk ketenaran, kekayaan, atau kepentingan pribadi.

Konsep-konsep ini—*amānah*, *adab*, *ikhlāṣ*—bukanlah sekadar ideal-ideal abstrak. Ia memiliki implikasi-implikasi yang sangat konkret untuk praktik penulisan sejarah: bahwa sejarawan harus jujur tentang sumber-sumbernya, adil terhadap subjek-subjeknya, rendah hati dalam klaim-klaimnya, dan sadar akan dampak-dampak dari tulisannya. Dalam tradisi Islam, menulis sejarah bukanlah sekadar profesi; ia adalah panggilan spiritual (*da'wah*)—sebuah bentuk ibadah

yang, jika dilakukan dengan benar, dapat mendekatkan diri kepada Allah dan memberi manfaat kepada umat manusia. Dan seperti semua bentuk ibadah, ia harus dilandasi oleh niat yang tulus, dilakukan dengan sebaik-baiknya, dan dipertanggungjawabkan di hadapan-Nya (Metcalf, 1984; Nasr, 1996; Moosa, 2005).

Pada akhirnya, etika penulisan sejarah mengingatkan kita bahwa menulis sejarah adalah tindakan moral yang memiliki bobot yang sangat berat. Setiap kali seorang sejarawan duduk untuk menulis, ia membuat pilihan-pilihan yang memiliki konsekuensi-konsekuensi etis: siapa yang akan diceritakan, siapa yang akan diabaikan; bagaimana tokoh-tokoh akan direpresentasikan; apa yang akan ditekankan, apa yang akan diminimalkan; bagaimana hubungan kausal akan dijelaskan; bagaimana masa lalu akan dihubungkan dengan masa kini. Pilihan-pilihan ini tidak dapat dihindari, dan tidak ada algoritma yang dapat membuatnya secara otomatis. Sejarawan harus membuatnya sendiri—dengan kesadaran, dengan integritas, dan dengan rasa tanggung jawab yang mendalam.

Dalam konteks sejarah pendidikan Islam, tanggung jawab ini sangat besar. Warisan pendidikan Islam adalah sumber daya yang sangat berharga bagi umat Islam kontemporer—sumber inspirasi, kebijaksanaan, dan identitas. Tetapi ia juga adalah medan yang penuh dengan kontestasi, di mana berbagai kelompok dengan kepentingan-kepentingan yang berbeda bersaing untuk mengklaim otoritas atas "tradisi" dan "warisan." Sejarawan pendidikan Islam memiliki tanggung jawab untuk menulis sejarah yang jujur—yang tidak meromantisasi masa lalu demi kenyamanan identitas, tetapi juga tidak mereduksinya menjadi karikatur negatif demi mendukung agenda-agenda reformasi yang dangkal. Ia harus menulis sejarah yang adil—yang memberikan suara kepada mereka yang selama ini dibungkam, yang mengakui kompleksitas dan ambiguitas, yang menolak simplifikasi dan stereotip. Ia harus menulis sejarah yang rendah hati—yang mengakui bahwa pemahamannya selalu terbatas, dan bahwa ada hal-hal yang tidak dapat—dan mungkin tidak seharusnya—diketahui.

Dalam tradisi Islam, pencarian ilmu adalah perjalanan seumur hidup, dan pengakuan akan keterbatasan pengetahuan sendiri (*al-'ilm 'inda Allāh*—ilmu yang sempurna hanya ada di sisi Allah) adalah tanda dari kebijaksanaan sejati. Sejarawan Muslim yang menulis tentang pendidikan Islam—dan siapa pun yang menulis tentang sejarah—akan bijaksana untuk mengingat bahwa, pada akhirnya, ia hanyalah seorang pencari, bukan pemilik, kebenaran. Tugasnya bukanlah untuk memberikan kata akhir, melainkan untuk berkontribusi pada percakapan yang telah berlangsung selama berabad-abad dan akan terus berlanjut setelah ia tiada. Dan ia harus melakukannya dengan penuh kesadaran bahwa setiap kata yang ditulisnya adalah sebuah *amānah*—sebuah kepercayaan yang akan dimintai pertanggungjawaban, baik di dunia ini maupun di akhirat kelak. Inilah inti dari etika penulisan sejarah: bahwa menulis sejarah bukanlah

sekadar pekerjaan, melainkan panggilan moral dan spiritual yang menuntut seluruh diri kita—pikiran, hati, dan jiwa.

VALIDITAS PENELITIAN SEJARAH PENDIDIKAN ISLAM

SETELAH seluruh tahapan metodologis—heuristik, kritik sumber, interpretasi, dan penulisan—dilampaui, sejarawan sampai pada sebuah pertanyaan pamungkas yang menguji integritas seluruh bangunan penelitian: sejauh mana pengetahuan yang telah dihasilkan dapat dinyatakan sahih? Persoalan validitas ini menempati posisi yang unik sekaligus problematik dalam epistemologi sejarah. Berbeda dengan ilmu-ilmu alam yang dapat mengukur validitas melalui eksperimen terkontrol dan replikasi, sejarah berurusan dengan realitas yang telah lenyap—realitas yang hanya dapat didekati melalui jejak-jejak yang tidak lengkap, ambigu, dan sering kali kontradiktif. Dalam kondisi epistemik yang demikian, validitas tidak dapat diklaim secara absolut; ia harus dibangun, dinegosiasikan, dan dipertanggungjawabkan melalui serangkaian strategi metodologis yang dirancang untuk meminimalkan distorsi, memaksimalkan transparansi, dan membuka diri terhadap pengujian intersubjektif. Sub-bab ini menguraikan empat pilar yang menopang validitas penelitian sejarah pendidikan Islam.

Pertama, triangulasi sumber—strategi yang mendasarkan diri pada prinsip bahwa konvergensi berbagai sumber independen memberikan fondasi yang lebih kokoh dibandingkan ketergantungan pada sumber tunggal, namun tetap waspada terhadap ilusi independensi dan bias sistemik. *Kedua*, verifikasi data—proses pengujian akurasi faktual setiap unit informasi melalui pemeriksaan silang, analisis koherensi, dan penelusuran genealogi transmisinya, yang dalam tradisi Islam menemukan preseden metodologisnya yang paling canggih dalam muqāranat al-thuruq. *Ketiga*, kredibilitas penelitian—kualitas holistik yang mencakup integritas sumber, ketepatan metodologis, koherensi interpretatif, dan tanggung jawab etis; kredibilitas bukan sekadar atribut teknis, melainkan persepsi komunitas terhadap trustworthiness peneliti yang harus diperoleh melalui ketelitian, kejujuran, dan kerendahan hati. *Keempat*, reliabilitas interpretasi—yang tidak menuntut replikabilitas mutlak sebagaimana dalam ilmu alam, melainkan dependabilitas: suatu kondisi di mana jejak penalaran yang ditinggalkan peneliti cukup transparan, logis, dan didukung bukti yang memadai sehingga peneliti lain—meskipun mungkin mencapai kesimpulan berbeda—dapat mengakui bahwa interpretasi tersebut merupakan salah satu konstruksi yang sah dan dapat dipertahankan.

Keempat pilar ini, secara integral, membentuk arsitektur pertanggungjawaban epistemologis yang memungkinkan penelitian sejarah pendidikan Islam menghasilkan pengetahuan yang tidak hanya akurat secara faktual, tetapi juga kredibel, reliabel, dan layak dipercaya.

A. Triangulasi Sumber

Setelah menempuh perjalanan panjang melalui tahap heuristik, kritik sumber, interpretasi, dan historiografi, kita kini sampai pada suatu pertanyaan yang menjadi batu ujian terakhir bagi kualitas sebuah penelitian: *seberapa valid* pengetahuan yang dihasilkan? Dalam konteks penelitian sejarah, validitas bukanlah sesuatu yang dapat diukur dengan alat ukur yang presisi seperti dalam ilmu-ilmu alam. Sejarah tidak memiliki neraca untuk menimbang kebenaran, tidak memiliki mikroskop untuk melihat masa lalu secara langsung. Validitas dalam sejarah adalah *kualitas inferensial*—suatu penilaian tentang seberapa kokoh fondasi bukti yang mendukung klaim-klaim yang dibuat, seberapa ketat logika yang menghubungkan bukti dengan interpretasi, dan seberapa terbuka interpretasi tersebut terhadap pengujian dan kritik. Di antara berbagai strategi yang dikembangkan oleh para sejarawan untuk membangun dan menilai validitas penelitian, *triangulasi sumber* menempati posisi yang sangat fundamental. Triangulasi, dalam pengertiannya yang paling elementer, adalah praktik menggunakan berbagai sumber yang independen untuk mengonfirmasi, mengkritisi, atau memperkaya pemahaman tentang suatu fenomena historis. Ia adalah perwujudan dari prinsip metodologis kuno bahwa "dalam banyak saksi terdapat keamanan" (*in multis testibus securitas*)—sebuah prinsip yang dalam tradisi Islam menemukan ekspresinya yang sangat canggih dalam metodologi perbandingan jalur transmisi (*muqāranat al-ṭuruq*) dalam ilmu hadis (Tosh, 2015, hlm. 140–165; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 80–100; Shafer, 1974, hlm. 140–160).

Hakikat Triangulasi: Istilah "triangulasi" berasal dari dunia navigasi dan survei: untuk menentukan posisi sebuah titik di permukaan bumi, seorang surveyor mengukur sudut dari dua titik yang sudah diketahui posisinya; perpotongan dua garis pengukuran itu akan memberikan posisi yang tepat dari titik yang dicari. Metafora ini, ketika diterapkan dalam penelitian, mengandung wawasan epistemologis yang sangat kuat: *setiap sumber tunggal memberikan perspektif yang terbatas dan parsial*. Ia hanya dapat "melihat" sebagian dari realitas, dan "penglihatannya" selalu dipengaruhi oleh posisinya—oleh bias, keterbatasan, dan kepentingan yang melekat padanya. Dengan menggabungkan berbagai sumber yang memiliki posisi yang berbeda—yang lahir dari konteks yang berbeda, ditulis oleh aktor yang berbeda, untuk tujuan yang berbeda—sejarawan dapat memperoleh gambaran yang lebih kaya, lebih lengkap, dan lebih mendekati kompleksitas realitas sejarah yang sesungguhnya. Sebagaimana dua garis pengukuran yang bertemu memberikan posisi yang lebih akurat, dua sumber yang independen yang melaporkan hal yang sama memberikan dasar yang lebih kuat untuk mempercayai laporan tersebut. Dan sebagaimana dua garis yang tidak bertemu menunjukkan adanya masalah—entah kesalahan pengukuran, entah asumsi yang keliru—dua sumber yang independen yang memberikan laporan yang bertentangan tidak serta-merta membuat kita

menolak salah satunya, tetapi justru mendorong kita untuk menyelidiki lebih dalam: mengapa perbedaan ini muncul, dan apa yang dapat diungkapkannya tentang kompleksitas realitas? (Denzin, 1978, hlm. 291–307; Patton, 2002, hlm. 247–255; Flick, 2018, hlm. 1–20).

Penting untuk segera dicatat bahwa triangulasi bukanlah sekadar "mengumpulkan sebanyak mungkin sumber." Kuantitas sumber tidak dengan sendirinya menjamin validitas. Seratus sumber yang semuanya berasal dari jenis yang sama, ditulis oleh aktor yang sama, untuk audiens yang sama, dan dengan bias yang sama, tidak akan memberikan triangulasi yang berarti—mereka hanyalah gema yang mengulangi perspektif yang sama, bukan saksi independen yang saling mengonfirmasi. Triangulasi yang sejati menuntut keragaman perspektif: sumber-sumber dari jenis yang berbeda (dokumen resmi, surat pribadi, tradisi lisan, artefak material), dari aktor yang berbeda (penguasa dan rakyat, guru dan murid, laki-laki dan perempuan), dari tradisi yang berbeda (Muslim dan non-Muslim, ortodoks dan heterodoks), dan dari periode yang berbeda (kontemporer dengan peristiwa dan retrospektif). Hanya dengan menghadirkan keragaman inilah—dengan membiarkan berbagai suara berbicara, termasuk suara-suara yang mungkin saling bertentangan—triangulasi dapat menjalankan fungsinya sebagai pengaman terhadap bias dan sebagai pembuka dimensi-dimensi baru dari realitas (Tosh, 2015, hlm. 165–140; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 100–80).

Dimensi-Dimensi Triangulasi: Triangulasi dalam penelitian sejarah bukanlah operasi tunggal; ia memiliki beberapa dimensi yang saling melengkapi.

Pertama, triangulasi sumber (*source triangulation*) dalam arti sempit: menggunakan berbagai sumber untuk mengonfirmasi atau mengkritisi klaim faktual yang sama. Jika sebuah kronik dinasti melaporkan bahwa seorang sultan mendirikan sebuah madrasah pada tahun tertentu, sejarawan tidak akan langsung menerima laporan itu begitu saja. Ia akan mencari konfirmasi dari sumber-sumber lain yang independen: apakah dokumen wakaf yang terkait dengan madrasah itu menyebutkan tanggal yang sama? Apakah biografi para ulama yang mengajar di sana menyebutkan kapan mereka mulai bertugas? Apakah catatan-catatan perjalanan (*riḥlah*) dari para pengunjung menyebutkan keberadaan madrasah tersebut? Apakah inskripsi pada bangunan madrasah itu sendiri—jika masih ada—mengonfirmasi tanggal pendiriannya? Jika beberapa sumber independen semuanya menunjuk pada tanggal yang sama, maka kita memiliki alasan yang kuat—meskipun tidak absolut—untuk mempercayai tanggal tersebut. Jika sumber-sumber itu memberikan tanggal yang berbeda, maka kita harus menyelidiki mengapa perbedaan itu muncul: apakah karena kesalahan pencatatan, karena ada beberapa tahap dalam pendirian madrasah (misalnya, dimulainya konstruksi vs. peresmian), atau karena ada motif untuk memanipulasi tanggal?

Dalam tradisi Islam, prinsip triangulasi sumber ini memiliki preseden yang sangat kuat dalam ilmu hadis. Para ulama hadis tidak pernah mengandalkan satu jalur transmisi (*sanad*) tunggal untuk menetapkan keabsahan sebuah hadis. Mereka mengumpulkan berbagai jalur transmisi (*ṭuruq*) dari hadis yang sama, membandingkannya, dan menggunakan perbandingan itu untuk menilai keandalan masing-masing jalur. Sebuah hadis yang diriwayatkan melalui banyak jalur independen (*mutawātir*) dianggap memiliki tingkat kepastian yang paling tinggi, karena mustahil para perawi yang tidak saling mengenal dan berada di tempat yang berbeda akan bersepakat untuk memalsukan laporan yang sama. Sebuah hadis yang hanya diriwayatkan melalui satu jalur (*āḥād*) masih dapat diterima jika jalur itu sahih, tetapi tingkat kepastiannya lebih rendah. Prinsip yang sama berlaku dalam penelitian sejarah: klaim yang didukung oleh banyak sumber independen memiliki validitas yang lebih tinggi daripada klaim yang hanya muncul dalam satu sumber yang terisolasi (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Burton, 1994).

Kedua, triangulasi metode (*methodological triangulation*): menggunakan berbagai metode penelitian untuk mengkaji fenomena yang sama. Dalam penelitian sejarah, metode yang dominan adalah analisis dokumen tertulis. Tetapi sejarawan juga dapat menggunakan metode-metode lain—seperti wawancara sejarah lisan (untuk periode kontemporer), analisis visual (terhadap foto, lukisan, atau film), analisis arkeologis atau material (terhadap bangunan atau artefak), atau analisis statistik (terhadap data kuantitatif seperti sensus atau catatan keuangan). Masing-masing metode ini "melihat" realitas dari sudut yang berbeda, dan masing-masing dapat mengungkapkan dimensi-dimensi yang tidak terlihat oleh metode lain.

Sebagai contoh, untuk meneliti sejarah sebuah pesantren di Jawa abad ke-20, sejarawan dapat: (a) menganalisis dokumen-dokumen tertulis—arsip pesantren, surat-surat, catatan-catatan administrasi; (b) mewawancarai para kiai tua, alumni, dan anggota masyarakat sekitar yang memiliki ingatan tentang pesantren tersebut; (c) memeriksa foto-foto lama yang menggambarkan kehidupan di pesantren; (d) mengamati bangunan-bangunan dan artefak-artefak material yang masih tersisa—asrama, masjid, papan tulis, kitab-kitab—untuk merekonstruksi aspek-aspek material dari pendidikan di pesantren; (e) menganalisis data statistik—misalnya, jumlah santri dari tahun ke tahun, asal geografis mereka, atau tingkat kelulusan mereka. Masing-masing metode ini akan memberikan jenis informasi yang berbeda, dan dengan menggabungkannya, sejarawan dapat membangun gambaran yang jauh lebih kaya dan lebih "tiga dimensi" daripada yang dimungkinkan oleh satu metode saja (Denzin, 1978; Flick, 2018).

Ketiga, triangulasi teori (*theory triangulation*): menggunakan berbagai kerangka teoretis untuk menafsirkan bukti-bukti yang sama. Sebagaimana telah

ditekankan dalam sub-bab tentang interpretasi, setiap sejarawan mendekati sumber-sumbernya dengan "pra-pemahaman" teoretis tertentu—asumsi-asumsi tentang apa yang penting, bagaimana kausalitas bekerja, dan bagaimana masyarakat berfungsi. Dua sejarawan yang membaca sumber yang sama dapat menghasilkan interpretasi yang sangat berbeda karena mereka menggunakan kerangka teoretis yang berbeda. Seorang sejarawan Marxis akan cenderung melihat konflik kelas dan determinasi ekonomi; seorang sejarawan Weberian akan melihat birokrasi, legitimasi, dan karisma; seorang sejarawan feminis akan melihat gender dan patriarki; seorang sejarawan pascakolonial akan melihat imperialisme dan resistensi.

Triangulasi teori berarti secara sadar menerapkan berbagai kerangka teoretis pada bukti-bukti yang sama, dan membandingkan hasilnya. Ini bukan berarti bahwa "semua teori sama benarnya"—relativisme yang naif. Sebaliknya, ia adalah strategi untuk mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dari masing-masing kerangka, dan untuk membangun interpretasi yang lebih komprehensif yang mampu mengintegrasikan wawasan-wawasan dari berbagai perspektif. Dalam konteks penelitian sejarah pendidikan Islam, triangulasi teori dapat berarti, misalnya, menganalisis fenomena reformasi pendidikan abad ke-19 dari perspektif teori modernisasi (yang menekankan adaptasi terhadap tuntutan-tuntutan modernitas), teori poskolonial (yang menekankan resistensi terhadap imperialisme dan hibriditas kultural), dan teori gerakan sosial (yang menekankan mobilisasi, framing, dan struktur kesempatan politik). Masing-masing perspektif akan menyoroti aspek-aspek yang berbeda dari fenomena yang sama, dan bersama-sama mereka dapat menghasilkan pemahaman yang lebih kaya dan lebih bernuansa (Denzin, 1978; Patton, 2002).

Keempat, triangulasi peneliti (*investigator triangulation*): melibatkan beberapa peneliti dalam mengkaji fenomena yang sama. Ini adalah praktik yang paling jarang dilakukan dalam penelitian sejarah—mengingat tradisi individualistis yang kuat dalam disiplin ini—tetapi ia dapat menjadi alat yang sangat berharga untuk mengurangi bias personal. Dua sejarawan yang berbeda—dengan latar belakang, pelatihan, dan perspektif yang berbeda—dapat membaca sumber yang sama dan secara independen merumuskan interpretasi mereka. Perbandingan antara interpretasi-interpretasi ini dapat mengungkapkan asumsi-asumsi yang tidak disadari, bias-bias yang tidak terdeteksi, dan kemungkinan-kemungkinan interpretasi yang terlewatkan. Dalam konteks penelitian sejarah pendidikan Islam—di mana posisi peneliti (Muslim atau non-Muslim, insider atau outsider, modernis atau tradisionalis) dapat sangat memengaruhi interpretasi—triangulasi peneliti dapat menjadi strategi yang sangat berharga. Kolaborasi antara peneliti Muslim dan non-Muslim, atau antara peneliti dari berbagai tradisi intelektual, dapat menghasilkan pemahaman yang lebih kaya dan lebih seimbang daripada yang dapat dicapai oleh masing-masing secara terpisah (Denzin, 1978; Flick, 2018).

Praktik Triangulasi: Untuk mengilustrasikan bagaimana triangulasi bekerja dalam praktik, mari kita ambil contoh studi tentang Madrasah Nizamiyah—topik yang telah berulang kali disinggung dalam buku ini. Seorang sejarawan yang ingin memvalidasi klaim-klaimnya tentang institusi ini tidak akan mengandalkan satu jenis sumber atau satu perspektif saja. Ia akan melakukan triangulasi dalam berbagai dimensinya.

Untuk triangulasi sumber, ia akan mengumpulkan bukti-bukti dari: (a) kronik-kronik dinasti yang mencatat pendirian madrasah dari perspektif para penguasa (seperti *Siyāsatnāmah* karya Nizām al-Mulk sendiri); (b) biografi-biografi ulama (*ṭabaqāt*) yang mencatat pengalaman para guru dan murid di madrasah-madrasah tersebut (seperti *Ṭabaqāt al-Syāfi'iyyah al-Kubrā* karya al-Subkī); (c) dokumen-dokumen wakaf yang menetapkan syarat-syarat pendirian dan pendanaan; (d) catatan-catatan perjalanan para pengunjung yang mendeskripsikan madrasah dari perspektif orang luar; (e) inskripsi-inskripsi pada bangunan (jika masih ada); (f) sumber-sumber non-Muslim yang mungkin memberikan perspektif yang berbeda. Jika berbagai jenis sumber ini—yang lahir dari konteks yang berbeda, ditulis oleh aktor yang berbeda, untuk tujuan yang berbeda—semuanya memberikan gambaran yang konsisten tentang aspek tertentu dari madrasah, maka kita memiliki dasar yang kuat untuk mempercayainya. Jika mereka memberikan gambaran yang berbeda atau bertentangan, maka kita memiliki bahan untuk investigasi yang lebih dalam: mengapa perbedaan itu muncul, dan apa yang dapat diungkapkannya?

Untuk triangulasi teori, sejarawan yang sama dapat mencoba menafsirkan bukti-buktinya melalui berbagai kerangka teoretis. Perspektif fungsionalis akan melihat madrasah Nizamiyah sebagai respons terhadap kebutuhan sistemik—kebutuhan akan birokrat terdidik, kebutuhan akan legitimasi ideologis, kebutuhan akan kontrol sosial. Perspektif konflik akan melihatnya sebagai alat dalam pertarungan kekuasaan—antara Sunni dan Syiah, antara negara dan ulama, antara berbagai mazhab. Perspektif institusionalis akan melihat bagaimana desain institusional madrasah—struktur wakafnya, kurikulumnya, hierarki internalnya—membentuk dan membatasi perkembangan selanjutnya. Masing-masing perspektif ini memberikan wawasan yang berbeda, dan bersama-sama mereka menghasilkan pemahaman yang lebih lengkap daripada satu perspektif saja.

Untuk triangulasi metode, sejarawan dapat melengkapi analisis dokumen tertulis dengan: (a) analisis arsitektural terhadap bangunan-bangunan madrasah yang masih bertahan—bagaimana tata ruangnya mencerminkan hierarki sosial dan epistemologis; (b) analisis prosopografis terhadap data biografis para guru dan murid—untuk mengidentifikasi pola-pola dalam rekrutmen, karier, dan mobilitas; (c) analisis statistik terhadap data kuantitatif—misalnya, jumlah madrasah yang didirikan dari waktu ke waktu di berbagai wilayah, untuk

mengidentifikasi pola-pola difusi. Dengan menggabungkan berbagai metode ini, sejarawan dapat membangun gambaran yang jauh lebih kaya dan lebih tervalidasi (Makdisi, 1981; Chamberlain, 1994; Berkey, 1992).

- **Keterbatasan dan Jebakan Triangulasi**

  Meskipun sangat berharga, triangulasi bukanlah obat ajaib yang dapat menyelesaikan semua problem validitas. Ia memiliki keterbatasan dan jebakan yang harus disadari.

  Pertama, masalah independensi. Kekuatan triangulasi terletak pada asumsi bahwa sumber-sumber yang digunakan saling independen—bahwa mereka tidak saling memengaruhi, dan bahwa konsistensi di antara mereka bukanlah hasil dari ketergantungan. Tetapi dalam praktiknya, sumber-sumber yang tampak independen mungkin sebenarnya berasal dari sumber yang sama, atau mungkin saling memengaruhi. Dua kronik yang memberikan laporan yang sama tentang pendirian sebuah madrasah mungkin tampak sebagai konfirmasi independen—tetapi jika salah satu kronik sebenarnya menyalin dari kronik yang lain, atau jika keduanya bergantung pada sumber ketiga yang sama, maka "konfirmasi" itu hanyalah ilusi. Sejarawan yang melakukan triangulasi harus selalu menyelidiki kemungkinan ketergantungan antar-sumber sebelum menyimpulkan bahwa mereka saling mengonfirmasi secara independen.

  Kedua, masalah bias sistemik. Triangulasi mengasumsikan bahwa bias-bias dari berbagai sumber akan saling menetralkan—bahwa dengan menggabungkan berbagai perspektif, kita dapat mendekati kebenaran. Tetapi ada kemungkinan bahwa semua sumber yang tersedia memiliki bias yang sama—bias yang bersifat sistemik, yang tertanam dalam struktur sosial, dalam genre penulisan, atau dalam kondisi-kondisi produksi pengetahuan pada suatu zaman. Sumber-sumber tentang pendidikan Islam abad pertengahan, misalnya, hampir seluruhnya ditulis oleh laki-laki elite. Tidak peduli berapa banyak kita melakukan triangulasi di antara sumber-sumber ini, kita tidak akan mendapatkan perspektif perempuan atau kelas bawah—karena perspektif-perspektif itu tidak terekam. Dalam situasi seperti ini, triangulasi dapat menciptakan ilusi komprehensivitas, padahal sebenarnya ia hanya mengonfirmasi bias yang sama dari berbagai sudut.

  Ketiga, masalah konvergensi yang dipaksakan. Ada godaan dalam triangulasi untuk mencari konsistensi dan mengabaikan atau meremehkan kontradiksi. Jika tiga sumber melaporkan hal yang sama dan satu sumber melaporkan hal yang berbeda, godaannya adalah untuk mempercayai mayoritas dan mengabaikan minoritas—dengan asumsi bahwa yang menyimpang pasti keliru. Tetapi justru penyimpangan itu mungkin menyimpan kunci untuk memahami sesuatu yang penting—sebuah perspektif alternatif, sebuah suara yang dibungkam, sebuah kompleksitas yang tidak dapat direduksi menjadi

konsensus. Triangulasi yang baik tidak hanya mencari konfirmasi; ia juga—dan terutama—memperhatikan kontradiksi, inkonsistensi, dan ketegangan, dan melihatnya bukan sebagai gangguan yang harus dihilangkan, melainkan sebagai data yang berharga yang dapat membuka dimensi-dimensi baru dari realitas (Flick, 2018; Patton, 2002).

- **Triangulasi dan Tradisi Intelektual Islam**

  Sebagaimana telah disinggung, tradisi intelektual Islam memiliki preseden yang sangat kaya untuk praktik triangulasi. Metodologi *muqāranat al-ṭuruq* (perbandingan jalur transmisi) dalam ilmu hadis adalah salah satu contoh paling canggih dari triangulasi sumber dalam sejarah intelektual manusia. Para ulama hadis secara sistematis mengumpulkan berbagai jalur transmisi (*ṭuruq*) dari hadis yang sama, membandingkan redaksinya, menganalisis perbedaan-perbedaannya, dan menggunakan analisis itu untuk menilai keandalan hadis tersebut. Mereka juga mengembangkan konsep *tawātur*—transmisi oleh begitu banyak jalur independen sehingga mustahil para perawinya bersepakat untuk berdusta—sebagai standar tertinggi dari kepastian historis. Konsep ini pada dasarnya adalah triangulasi yang dibawa ke tingkat yang paling ketat: sebuah klaim dianggap "pasti" (*qaṭ'ī*) bukan karena ia didukung oleh satu sumber yang otoritatif, tetapi karena ia didukung oleh multiplisitas sumber yang independen.

  Dalam konteks penelitian sejarah pendidikan Islam kontemporer, warisan metodologis ini dapat direvitalisasi dan diintegrasikan dengan metode-metode triangulasi modern. Seorang sejarawan yang meneliti transmisi sebuah teks atau keandalan sebuah laporan sejarah dapat menggunakan prinsip-prinsip *muqāranat al-ṭuruq*—mengumpulkan berbagai versi, membandingkannya, menganalisis perbedaan—sebagai strategi triangulasi yang sangat ketat. Dialog antara tradisi Islam dan metodologi modern ini bukan hanya memperkaya perangkat analitis sejarawan; ia juga menegaskan bahwa validitas penelitian bukanlah konsep "Barat" yang diimpor, melainkan memiliki akar-akar yang dalam dalam tradisi keilmuan Islam sendiri (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Burton, 1994; Humphreys, 1991).

Pada akhirnya, triangulasi lebih dari sekadar teknik metodologis; ia adalah *prinsip kebijaksanaan intelektual*. Ia didasarkan pada pengakuan bahwa perspektif kita selalu terbatas, bahwa setiap sumber hanya dapat melihat sebagian dari realitas, dan bahwa kebenaran—dalam sejarah maupun dalam kehidupan—sering kali terlalu kompleks untuk ditangkap oleh satu sudut pandang tunggal. Dalam dunia yang semakin terpolarisasi, di mana orang cenderung hanya mendengarkan suara-suara yang mengonfirmasi keyakinan-keyakinan mereka sendiri, triangulasi adalah disiplin untuk secara aktif mencari perspektif-perspektif yang berbeda—untuk mendengarkan suara-suara yang mungkin tidak menyenangkan atau

menantang kita, untuk mempertimbangkan kemungkinan bahwa kita mungkin salah, dan untuk membangun pemahaman yang lebih kaya melalui dialog antara berbagai sudut pandang.

Dalam tradisi Islam, sikap ini memiliki resonansi yang mendalam. Al-Qur'an memerintahkan untuk mendengarkan berbagai pendapat dan mengikuti yang terbaik (*fa-bashshir 'ibād alladhīna yastami'ūna al-qawla fa-yattabi'ūna aḥsanah*—QS. Al-Zumar: 18). Para ulama klasik mengembangkan etika perbedaan pendapat (*adab al-ikhtilāf*) yang menekankan kerendahan hati, penghormatan terhadap mereka yang berbeda, dan kesediaan untuk merevisi pendapat sendiri ketika dihadapkan dengan bukti yang lebih kuat. Triangulasi, dalam konteks ini, adalah perwujudan dari etika Islam tentang pencarian ilmu: sebuah pencarian yang tidak pernah selesai, yang selalu terbuka terhadap bukti-bukti baru dan perspektif-perspektif baru, dan yang didasarkan pada kesadaran bahwa kebenaran yang sempurna hanya ada di sisi Allah. Sejarawan pendidikan Islam yang mempraktikkan triangulasi dengan semangat ini tidak hanya memperkuat validitas penelitiannya; ia juga menjalankan panggilan spiritual dan intelektual untuk terus mencari, terus belajar, dan terus mendekatkan diri kepada al-Ḥaqq—Yang Maha Benar.

B. Verifikasi Data

Jika triangulasi sumber—sebagaimana telah diuraikan—adalah strategi untuk membangun validitas melalui keragaman perspektif, maka verifikasi data adalah proses yang lebih spesifik dan lebih operasional: pengujian terhadap akurasi faktual dari setiap informasi yang digunakan sebagai dasar untuk rekonstruksi sejarah. Verifikasi data adalah disiplin yang menuntut sejarawan untuk tidak pernah menerima begitu saja klaim-klaim yang terdapat dalam sumber, tetapi untuk selalu bertanya: apakah informasi ini benar? Bagaimana saya dapat memastikannya? Apakah ada bukti-bukti lain yang mendukung atau menyanggahnya? Dalam pengertian ini, verifikasi data adalah jantung dari skeptisisme metodologis—perwujudan konkret dari prinsip bahwa dalam sejarah, sebagaimana dalam pengadilan, setiap klaim harus diuji sebelum dapat diterima sebagai bukti (Garraghan, 1946, hlm. 200–230; Shafer, 1974, hlm. 120–150; Howell & Prevenier, 2001, hlm. 80–100).

Hakikat Verifikasi Data: Untuk memahami hakikat verifikasi data, kita perlu membedakannya dari tahap-tahap lain dalam metodologi sejarah yang mungkin tampak serupa tetapi memiliki fokus yang berbeda. Kritik eksternal berfokus pada *autentisitas* sumber—apakah dokumen ini asli atau palsu? Kritik internal berfokus pada *kredibilitas* sumber secara keseluruhan—apakah penulisnya dapat dipercaya? Verifikasi data berfokus pada *akurasi spesifik* dari setiap informasi—apakah fakta yang dilaporkan ini benar? Sebuah sumber mungkin sepenuhnya autentik (ditulis oleh penulis yang diklaim pada periode yang diklaim) dan

penulisnya mungkin secara umum kredibel (jujur, teliti, berada dalam posisi untuk mengetahui), tetapi informasi tertentu yang ia laporkan mungkin tetap keliru—karena kesalahan ingatan, karena ia tertipu oleh informannya, atau karena ia menyalin dari sumber sebelumnya yang keliru. Verifikasi data adalah proses menguji setiap klaim faktual—tanggal, nama, tempat, jumlah, urutan peristiwa—terhadap bukti-bukti lain yang tersedia, untuk memastikan bahwa fondasi faktual dari rekonstruksi sejarah adalah sekokoh mungkin.

Dalam praktiknya, verifikasi data sering kali merupakan proses yang sangat rinci dan melelahkan. Seorang sejarawan yang menemukan informasi bahwa "pada tahun 459 H/1067 M, Madrasah Nizamiyah didirikan di Baghdad" tidak dapat langsung menerima informasi ini sebagai fakta. Ia harus memverifikasinya: apakah sumber lain menyebutkan tanggal yang sama? Apakah ada dokumen wakaf yang mendukung klaim ini? Apakah ada bukti bahwa madrasah tersebut sudah beroperasi sebelum atau sesudah tanggal tersebut? Apakah ada laporan tentang aktivitas di madrasah yang dapat dikonfirmasi dari sumber-sumber independen? Jika informasi itu hanya muncul dalam satu sumber, dan sumber-sumber lain yang seharusnya mencatatnya (jika benar) tidak menyebutkannya, maka informasi itu harus diperlakukan dengan hati-hati—mungkin benar, tetapi tidak dapat diverifikasi. Jika informasi itu dikonfirmasi oleh beberapa sumber independen, maka kita dapat menerimanya dengan tingkat kepercayaan yang lebih tinggi (Shafer, 1974, hlm. 120–150; Tosh, 2015, hlm. 140–165).

Dimensi-Dimensi Verifikasi Data: Verifikasi data dalam penelitian sejarah beroperasi pada beberapa dimensi yang saling terkait.

Pertama, verifikasi internal: menguji konsistensi informasi dalam satu sumber yang sama. Apakah informasi yang diberikan oleh sumber ini konsisten dengan informasi lain yang diberikan oleh sumber yang sama? Apakah ada kontradiksi internal? Misalnya, jika sebuah kronik menyebutkan di satu bagian bahwa seorang tokoh wafat pada tahun 500 H, tetapi di bagian lain menyebutkan bahwa tokoh yang sama masih hidup dan mengajar pada tahun 510 H, maka ada kontradiksi internal yang harus diselidiki. Kontradiksi semacam ini tidak selalu berarti bahwa sumber tersebut tidak dapat dipercaya secara keseluruhan—mungkin saja ada kesalahan penyalinan, atau mungkin ada kebingungan antara dua tokoh yang bernama sama—tetapi ia menandakan bahwa informasi spesifik tersebut perlu diverifikasi lebih lanjut sebelum dapat diterima sebagai fakta.

Kedua, verifikasi eksternal: membandingkan informasi dari satu sumber dengan informasi dari sumber-sumber lain yang independen. Ini adalah bentuk verifikasi yang paling umum dan paling kuat. Jika tiga sumber yang independen satu sama lain—misalnya, sebuah kronik, sebuah dokumen wakaf, dan sebuah catatan perjalanan—semuanya melaporkan bahwa sebuah madrasah didirikan pada tahun yang sama, maka kita memiliki dasar yang sangat kuat untuk

menerima informasi tersebut. Jika sumber-sumber itu memberikan informasi yang berbeda atau bertentangan, maka kita harus menyelidiki mengapa perbedaan itu muncul. Verifikasi eksternal juga dapat menggunakan sumber-sumber non-tekstual: misalnya, inskripsi pada bangunan, artefak material, atau—untuk periode kontemporer—foto, rekaman audio, atau film.

Ketiga, verifikasi melalui koherensi: menguji apakah informasi yang diberikan masuk akal dalam konteks yang lebih luas. Apakah klaim ini konsisten dengan apa yang kita ketahui tentang periode tersebut, tentang institusi-institusi yang ada, tentang kondisi-kondisi sosial dan ekonomi? Sebuah klaim bahwa sebuah madrasah kecil di sebuah desa terpencil memiliki seribu murid, misalnya, mungkin secara faktual tidak diverifikasi oleh sumber-sumber lain, tetapi ia juga dapat dipertanyakan berdasarkan koherensinya dengan apa yang kita ketahui tentang kapasitas institusi-institusi pendidikan pada periode tersebut, tentang demografi desa-desa pada masa itu, dan tentang sumber daya yang tersedia. Verifikasi melalui koherensi tidak dapat memberikan kepastian, tetapi ia dapat memberikan peringatan (*red flag*) bahwa suatu informasi perlu diperiksa lebih lanjut.

Keempat, verifikasi melalui analisis sumber dari sumber: menelusuri dari mana informasi itu berasal. Apakah penulis sumber mendapatkan informasi ini dari pengalaman langsung, ataukah ia menyalinnya dari sumber lain? Jika ia menyalinnya, apakah sumber yang ia salin itu dapat diandalkan? Apakah ada kemungkinan bahwa informasi itu telah terdistorsi melalui rantai transmisi? Dalam tradisi Islam, metodologi *isnād* adalah alat yang sangat kuat untuk melakukan verifikasi semacam ini: dengan menelusuri rantai transmisi sebuah laporan, sejarawan dapat menilai seberapa dekat sumbernya dengan peristiwa yang dilaporkan, dan seberapa andal mata rantai dalam rantai tersebut (Garraghan, 1946, hlm. 230–200; Shafer, 1974, hlm. 150–120).

- **Verifikasi Data dalam Praktik Penelitian Sejarah Pendidikan Islam**

  Untuk mengilustrasikan bagaimana verifikasi data bekerja dalam praktik, mari kita ambil beberapa contoh dari penelitian sejarah pendidikan Islam.

  Contoh pertama: seorang sejarawan menemukan dalam sebuah kronik bahwa seorang ulama bernama "Ahmad al-Syāfi'ī" mengajar di Madrasah Nizamiyah Baghdad pada tahun 500 H. Untuk memverifikasi informasi ini, ia akan: (a) mencari informasi tentang ulama bernama tersebut dalam sumber-sumber biografis (*ṭabaqāt*)—apakah memang ada ulama dengan nama itu? Apakah biografinya menyebutkan bahwa ia mengajar di Madrasah Nizamiyah? Apakah tanggalnya sesuai? (b) mencari informasi tentang madrasah tersebut dalam sumber-sumber lain—apakah ada laporan tentang guru-guru yang mengajar di sana pada periode itu? (c) memeriksa apakah ada kontradiksi kronologis—apakah ulama tersebut masih hidup pada tahun 500 H? Apakah ia berada di Baghdad pada waktu itu? Jika verifikasi menghasilkan konfirmasi

dari beberapa sumber independen, informasi itu dapat diterima sebagai fakta yang terverifikasi. Jika hanya ada satu sumber yang menyebutkannya, dan sumber-sumber lain yang seharusnya mencatatnya tidak menyebutkannya, maka informasi itu harus dicatat sebagai "belum terverifikasi" atau "hanya dilaporkan oleh satu sumber."

Contoh kedua: seorang sejarawan menemukan sebuah ijazah yang mengklaim bahwa pemegangnya telah mempelajari dua puluh kitab di bawah bimbingan seorang guru terkenal. Untuk memverifikasi klaim ini, ia akan: (a) memeriksa apakah daftar kitab yang disebutkan sesuai dengan kurikulum yang dikenal pada periode tersebut; (b) mencari ijazah-ijazah lain yang diberikan oleh guru yang sama—apakah ia biasanya memberikan ijazah dengan daftar kitab yang serupa? (c) memeriksa biografi pemegang ijazah—apakah karya-karyanya sendiri (jika ada) menunjukkan penguasaan terhadap kitab-kitab yang diklaimnya? (d) memeriksa apakah ada motif untuk melebih-lebihkan—apakah pemegang ijazah ini menggunakan ijazah tersebut untuk melamar posisi tertentu, yang akan memberikan insentif untuk "mempercantik" kredensialnya? Verifikasi semacam ini dapat mengungkapkan bahwa beberapa klaim dalam ijazah mungkin akurat, sementara yang lain mungkin dibesar-besarkan atau bahkan dipalsukan (Messick, 1993, hlm. 30–50; Robinson, 2003, hlm. 70–85).

Contoh ketiga: seorang sejarawan mewawancarai seorang kiai tua tentang sejarah pesantrennya. Kiai tersebut menyatakan bahwa pesantrennya didirikan pada tahun 1920. Untuk memverifikasi klaim ini, sejarawan akan: (a) mencari dokumen-dokumen tertulis yang dapat mengonfirmasi—arsip pemerintah kolonial, surat-surat, foto-foto lama; (b) mewawancarai informan-informan lain—alumni tua, anggota masyarakat sekitar, keturunan pendiri—untuk melihat apakah ingatan mereka konsisten; (c) memeriksa koherensi internal dari narasi kiai tersebut—apakah ia menyebutkan peristiwa-peristiwa lain yang dapat diverifikasi secara independen, yang dapat membantu menetapkan kronologi? (d) mempertimbangkan faktor-faktor yang mungkin memengaruhi ingatan—apakah ada motif untuk mengklaim tanggal yang lebih awal (misalnya, untuk meningkatkan prestise pesantren)? Verifikasi dalam konteks sejarah lisan sangat menantang—ingatan manusia sangat rentan terhadap distorsi—tetapi dengan menggunakan berbagai strategi verifikasi, sejarawan dapat mendekati kebenaran dengan tingkat kepercayaan yang lebih tinggi (Thompson, 2000; Vansina, 1985).

- **Verifikasi Data dan Tradisi Islam**

  Dalam tradisi intelektual Islam, verifikasi data memiliki landasan yang sangat kuat dalam Al-Qur'an dan Sunnah. Al-Qur'an secara eksplisit memerintahkan untuk melakukan verifikasi terhadap informasi yang diterima, terutama dari sumber yang tidak diketahui kredibilitasnya: "Hai orang-orang yang

beriman, jika datang kepadamu seorang fāsiq membawa suatu berita, maka *fa-tabayyanū*—selidikilah dengan cermat" (QS. Al-Ḥujurāt: 6). Kata *tabayyun* dalam ayat ini—dari akar kata *bāna*, yang berarti "menjadi jelas"—mengimplikasikan suatu proses aktif untuk mencari kejelasan, untuk memisahkan yang benar dari yang salah, bukan sikap pasif menerima informasi begitu saja.

Dalam ilmu hadis, imperatif verifikasi ini dikembangkan menjadi suatu metodologi yang sangat ketat. Para ulama hadis membedakan antara *tathabbut* (verifikasi ketat) dan *tasāhul* (kelonggaran). Dalam konteks hadis yang berkaitan dengan akidah dan hukum, standar verifikasi sangat tinggi: hanya hadis yang diriwayatkan oleh perawi yang sangat terpercaya (*thiqah*) dan melalui rantai transmisi yang bersambung yang dapat diterima. Dalam konteks laporan sejarah (*akhbār*) dan keutamaan amal (*faḍā'il*), sebagian ulama menerapkan standar yang sedikit lebih longgar—bukan karena mereka kurang peduli dengan kebenaran, tetapi karena mereka mengakui bahwa ada perbedaan dalam tingkat kepastian yang diperlukan untuk berbagai tujuan. Namun, prinsip dasarnya tetap sama: setiap informasi harus diverifikasi sesuai dengan tingkat kepentingannya, dan semakin penting konsekuensi dari suatu klaim, semakin ketat verifikasi yang diperlukan (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Burton, 1994).

- **Verifikasi Data di Era Informasi Digital**

  Di era digital, verifikasi data menghadapi tantangan-tantangan baru yang belum pernah ada sebelumnya. Kemudahan akses ke informasi melalui internet—meskipun merupakan anugerah yang luar biasa bagi para peneliti—juga membawa risiko-risiko serius. Informasi yang tidak diverifikasi, informasi yang menyesatkan, dan bahkan informasi yang sengaja dipalsukan dapat menyebar dengan kecepatan yang luar biasa, dan dapat dengan mudah disalahartikan sebagai "fakta" hanya karena ia muncul di banyak tempat. Fenomena yang dikenal sebagai *echo chamber* dan *circular reporting*—di mana informasi yang sama dikutip berulang-ulang oleh berbagai sumber tanpa verifikasi independen, menciptakan ilusi konfirmasi—adalah ancaman serius terhadap validitas penelitian sejarah.

  Bagi sejarawan pendidikan Islam kontemporer, tantangan-tantangan ini menuntut kewaspadaan yang lebih tinggi dan keterampilan verifikasi yang lebih canggih. Beberapa prinsip panduan dapat dirumuskan: (a) lacak sumber asli—jangan puas dengan kutipan sekunder; selalu berusaha untuk menemukan dan memeriksa sumber primer yang menjadi dasar dari setiap klaim; (b) waspadalah terhadap informasi yang terlalu "sempurna"—informasi yang terlalu cocok dengan narasi yang diinginkan, terlalu dramatis, atau terlalu jelas mendukung posisi tertentu sering kali mencurigakan; (c) gunakan alat-alat verifikasi digital—seperti pencarian gambar terbalik,

pemeriksaan metadata, atau basis data fact-checking—untuk menguji keaslian sumber-sumber digital; (d) pertahankan skeptisisme metodologis—jangan biarkan kemudahan akses digital mengikis kebiasaan untuk selalu bertanya: "apakah ini benar? bagaimana saya tahu?" (Rosenzweig, 2011; Milligan, 2019; Cohen & Rosenzweig, 2006).

Catatan: Pada akhirnya, verifikasi data bukanlah sekadar teknik penelitian; ia adalah tanggung jawab intelektual dan moral yang sangat fundamental. Dalam dunia di mana kebohongan dapat menyebar lebih cepat daripada kebenaran, di mana propaganda dan disinformasi telah menjadi industri yang sangat canggih, dan di mana kepercayaan publik terhadap institusi-institusi pengetahuan semakin tergerus, komitmen untuk memverifikasi setiap klaim sebelum menerimanya—atau menyebarkannya—adalah lebih penting daripada sebelumnya.

Bagi sejarawan pendidikan Islam, tanggung jawab ini memiliki dimensi tambahan. Menulis tentang sejarah Islam—tentang warisan intelektual dan spiritual umat, tentang kehidupan para ulama dan pendidik, tentang institusi-institusi yang telah membentuk peradaban—adalah sebuah *amānah* yang harus diemban dengan penuh kesadaran dan integritas. Setiap klaim yang tidak diverifikasi, setiap fakta yang tidak akurat, setiap kesalahan yang tidak dikoreksi, bukan hanya menodai kredibilitas penulisnya, tetapi juga—dalam pengertian yang lebih dalam—merupakan pengkhianatan terhadap warisan yang sedang diusahakan untuk dipahami dan dilestarikan. Verifikasi data, dengan demikian, adalah ekspresi dari *taqwā intelektual*—kesadaran bahwa setiap klaim pengetahuan akan dimintai pertanggungjawaban, baik di hadapan komunitas akademik maupun—dalam perspektif Islam—di hadapan Allah, al-Ḥaqq, Yang Maha Benar. Sejarawan yang memverifikasi datanya dengan cermat, yang mengakui ketidakpastian ketika bukti tidak memadai, dan yang bersedia merevisi klaimnya ketika bukti baru muncul, sedang menjalankan panggilan etis dan spiritual dari profesinya—sebuah panggilan untuk menjadi saksi kebenaran (*shāhid al-ḥaqq*) dalam dunia yang sering kali lebih menyukai kenyamanan ilusi daripada ketidaknyamanan fakta.

3. Kredibilitas Penelitian

Setelah menguraikan triangulasi sumber dan verifikasi data sebagai strategi-strategi untuk membangun dan menguji validitas, kita kini sampai pada konsep yang merangkum dan melampaui keduanya: kredibilitas penelitian (*research credibility*). Jika validitas dalam pengertian sempit berkaitan dengan pertanyaan "apakah klaim-klaim dalam penelitian ini akurat?", maka kredibilitas berkaitan dengan pertanyaan yang lebih luas dan lebih fundamental: "dapatkah penelitian ini dipercaya?" Kredibilitas bukan hanya tentang kebenaran faktual dari setiap informasi yang disajikan—meskipun itu adalah fondasinya—tetapi juga tentang integritas keseluruhan proses penelitian: ketelitian dalam pengumpulan sumber,

kejujuran dalam interpretasi, transparansi dalam argumentasi, dan kesediaan untuk mengakui keterbatasan dan ketidakpastian. Sebuah penelitian mungkin secara faktual akurat dalam detail-detailnya, tetapi tetap tidak kredibel jika prosesnya cacat—jika sumber-sumber dipilih secara tendensius, jika bukti-bukti tandingan diabaikan, atau jika kesimpulan-kesimpulan yang ditarik melampaui apa yang didukung oleh bukti. Kredibilitas, dengan demikian, adalah kualitas holistik yang mencakup seluruh dimensi dari pekerjaan sejarawan: metodologis, etis, dan komunikatif (Lincoln & Guba, 1985, hlm. 331–290; Tosh, 2015, hlm. –200 230; Evans, 1997, hlm. 253–220).

Hakikat Kredibilitas: Untuk memahami hakikat kredibilitas penelitian sejarah, kita perlu membedakannya dari konsep-konsep yang terkait tetapi tidak identik. Validitas internal—dalam pengertian yang sering digunakan dalam penelitian kuantitatif—berkaitan dengan apakah kesimpulan-kesimpulan yang ditarik benar-benar mengikuti dari data yang disajikan. Reliabilitas—yang akan dibahas pada sub-bab berikutnya—berkaitan dengan konsistensi: apakah peneliti lain, dengan menggunakan sumber dan metode yang sama, akan sampai pada kesimpulan yang serupa? Kredibilitas mencakup kedua aspek ini, tetapi melampauinya dengan menambahkan dimensi kepercayaan (*trustworthiness*): apakah pembaca—baik akademisi maupun publik—memiliki alasan yang baik untuk mempercayai bahwa penelitian ini dilakukan dengan integritas, bahwa penelitinya kompeten dan jujur, dan bahwa klaim-klaimnya dapat diandalkan sebagai dasar untuk pemahaman lebih lanjut atau—dalam konteks tertentu—untuk pengambilan kebijakan?

Dalam konteks penelitian kualitatif, Lincoln dan Guba (1985) mengusulkan konsep *trustworthiness* sebagai padanan dari validitas dan reliabilitas dalam penelitian kuantitatif. Trustworthiness memiliki empat kriteria: (a) credibility (apakah temuan-temuan penelitian "kredibel" bagi para partisipan dan pembaca?); (b) *transferability* (apakah temuan-temuan dapat ditransfer ke konteks lain?); (c) *dependability* (apakah proses penelitian konsisten dan dapat dilacak?); (d) *confirmability* (apakah temuan-temuan benar-benar berasal dari data, bukan dari bias peneliti?). Meskipun kerangka ini dikembangkan untuk penelitian kualitatif kontemporer, ia sangat relevan—dengan adaptasi yang diperlukan—untuk menilai kredibilitas penelitian sejarah, termasuk sejarah pendidikan Islam (Lincoln & Guba, 1985, hlm. 331–290).

Dimensi-Dimensi Kredibilitas: Kredibilitas penelitian sejarah bukanlah atribut tunggal yang dapat diukur dengan satu indikator; ia adalah konstelasi kualitas yang saling terkait. Beberapa dimensi utamanya dapat diuraikan sebagai berikut.

Pertama, kredibilitas sumber dan bukti (*credibility of sources and evidence*). Dimensi paling fundamental dari kredibilitas penelitian adalah kualitas dari fondasi buktinya. Apakah sumber-sumber yang digunakan autentik (telah

lulus kritik eksternal)? Apakah sumber-sumber itu kredibel (telah lulus kritik internal)? Apakah bukti-bukti yang disajikan cukup kuat untuk mendukung klaim-klaim yang dibuat? Apakah ada bukti-bukti tandingan yang diabaikan atau diremehkan? Apakah peneliti telah melakukan heuristik yang cukup luas dan mendalam, atau apakah ia hanya mengandalkan segelintir sumber yang mudah diakses? Kredibilitas sumber adalah fondasi yang di atasnya seluruh bangunan penelitian didirikan. Sejarawan yang menggunakan sumber-sumber yang tidak terverifikasi, atau yang membangun argumen-argumen besar di atas dasar bukti yang tipis, telah mengorbankan kredibilitasnya sejak awal.

Kedua, kredibilitas metodologis (*methodological credibility*). Apakah peneliti telah menggunakan metode-metode yang tepat untuk mengumpulkan, mengkritik, dan menafsirkan sumber-sumbernya? Apakah ia telah mengikuti prinsip-prinsip metodologi sejarah yang diterima secara umum—heuristik yang sistematis, kritik sumber yang ketat, interpretasi yang bertanggung jawab? Apakah ia telah mendokumentasikan proses penelitiannya dengan cukup detail sehingga peneliti lain dapat mengikuti jejaknya dan menilai sendiri kualitas pekerjaannya? Kredibilitas metodologis bukan berarti bahwa peneliti harus secara kaku mengikuti satu "metode" yang baku—sebagaimana telah ditekankan dalam sub-bab tentang pendekatan penulisan sejarah, ada banyak metode yang sah dalam sejarah. Tetapi ia berarti bahwa peneliti harus mampu membenarkan pilihan-pilihan metodologisnya secara argumentatif, dan harus transparan tentang bagaimana pilihan-pilihan itu membentuk hasil penelitiannya.

Ketiga, kredibilitas interpretatif (*interpretive credibility*). Apakah interpretasi yang ditawarkan masuk akal? Apakah ia didukung oleh bukti-bukti yang disajikan? Apakah ia mempertimbangkan interpretasi-interpretasi alternatif? Apakah hubungan-hubungan kausal yang diajukan logis dan koheren? Apakah peneliti membedakan secara jelas antara apa yang dikatakan oleh sumber dan apa yang merupakan interpretasinya sendiri? Kredibilitas interpretatif sangat bergantung pada kualitas penalaran sejarawan: kemampuannya untuk membangun argumen yang logis, untuk mengidentifikasi dan menguji asumsi-asumsi, untuk mempertimbangkan bukti-bukti tandingan, dan untuk mengakui ketika bukti tidak cukup kuat untuk mendukung kesimpulan yang pasti. Sejarawan yang membuat lompatan-lompatan inferensial yang tidak didukung oleh bukti, atau yang menyajikan spekulasi sebagai fakta, akan kehilangan kredibilitasnya, betapapun briliannya gaya penulisannya.

Keempat, kredibilitas etis (*ethical credibility*). Sebagaimana telah diuraikan dalam sub-bab tentang etika penulisan sejarah, kredibilitas penelitian juga bergantung pada integritas moral peneliti. Apakah peneliti telah jujur tentang sumber-sumbernya? Apakah ia telah memberikan kredit yang layak kepada para pendahulunya? Apakah ia telah memperlakukan subjek-subjeknya dengan adil? Apakah ia telah mengakui keterbatasan-keterbatasan penelitiannya? Apakah ia

telah menolak godaan untuk memanipulasi bukti atau mendistorsi interpretasi demi mendukung agenda-agenda ideologis atau kepentingan-kepentingan pribadi? Pelanggaran-pelanggaran etis—plagiarisme, pemalsuan data, seleksi yang tendensius—tidak hanya merusak kredibilitas penelitian tertentu, tetapi juga mengikis kepercayaan terhadap profesi sejarawan secara keseluruhan.

Kelima, kredibilitas komunikatif (*communicative credibility*). Akhirnya, kredibilitas penelitian juga bergantung pada bagaimana penelitian itu dikomunikasikan kepada pembacanya. Apakah penulis menulis dengan jelas dan koheren? Apakah ia menyediakan aparatus ilmiah yang memadai—catatan kaki, referensi, bibliografi—yang memungkinkan pembaca untuk memeriksa sumber-sumbernya? Apakah ia menghindari retorika yang berlebihan, klaim-klaim yang bombastis, atau generalisasi-generalisasi yang tidak didukung? Apakah ia menulis dengan nada yang sesuai—rendah hati, terbuka terhadap dialog, mengakui bahwa pengetahuannya bersifat tentatif dan dapat direvisi? Penelitian yang dikomunikasikan dengan buruk—tidak jelas, tidak terorganisasi, atau penuh dengan kesalahan-kesalahan faktual yang seharusnya dapat dihindari—akan kehilangan kredibilitasnya, betapapun solidnya penelitian itu secara substansial (Lincoln & Guba, 1985; Tosh, 2015; Evans, 1997).

- **Strategi Membangun Kredibilitas Penelitian Sejarah**

  Bagaimana sejarawan dapat membangun dan memperkuat kredibilitas penelitiannya? Beberapa strategi konkret dapat direkomendasikan.

  Pertama, audit trail (*jejak audit*): mendokumentasikan seluruh proses penelitian secara rinci dan sistematis, sehingga dapat dilacak dan diperiksa oleh peneliti lain. Ini mencakup pencatatan keputusan-keputusan metodologis (mengapa sumber tertentu dipilih, mengapa metode tertentu digunakan), penyimpanan data mentah (transkrip wawancara, catatan-catatan arsip, salinan dokumen), dan dokumentasi proses analisis (bagaimana kesimpulan-kesimpulan ditarik dari bukti-bukti). Audit trail adalah perwujudan dari prinsip transparansi: ia memungkinkan peneliti lain untuk "memasuki dapur" penelitian dan menilai sendiri kualitas pekerjaan yang dilakukan.

  Kedua, peer debriefing (*pembahasan dengan rekan sejawat*): mendiskusikan temuan-temuan, interpretasi-interpretasi, dan problem-problem metodologis dengan rekan-rekan sejawat yang kompeten tetapi independen. Peer debriefing berfungsi sebagai "pengujian realitas" (*reality check*): rekan-rekan yang tidak terlibat dalam penelitian dapat melihat bias-bias yang tidak disadari oleh peneliti, mengidentifikasi kelemahan-kelemahan dalam argumentasi, atau menawarkan perspektif-perspektif alternatif yang memperkaya analisis. Dalam tradisi Islam, praktik ini memiliki preseden dalam budaya *mudhākarah* (diskusi dan saling mengingatkan antar sesama sarjana) dan *munāẓarah* (debat formal)—keduanya adalah mekanisme untuk menguji dan memperkuat pengetahuan melalui dialog kritis.

Ketiga, member checking (*pemeriksaan oleh partisipan*): untuk penelitian yang melibatkan sumber-sumber lisan atau komunitas-komunitas kontemporer, mengembalikan temuan-temuan kepada para partisipan untuk meminta tanggapan dan koreksi mereka. Apakah mereka merasa bahwa interpretasi peneliti akurat dan adil? Apakah ada kesalahan-kesalahan faktual yang perlu dikoreksi? Apakah ada perspektif-perspektif penting yang terlewatkan? Member checking bukan berarti bahwa peneliti harus menyerahkan otoritas interpretatif sepenuhnya kepada partisipan; tetapi ia adalah cara untuk menguji validitas temuan dan untuk memastikan bahwa suara-suara partisipan tidak didistorsi oleh agenda peneliti.

Keempat, negative case analysis (*analisis kasus negatif*): secara aktif mencari dan menganalisis bukti-bukti yang tampaknya bertentangan dengan hipotesis atau interpretasi yang sedang dikembangkan. Ini adalah strategi yang sangat penting untuk menghindari bias konfirmasi (*confirmation bias*)—kecenderungan untuk hanya melihat bukti yang mendukung keyakinan-keyakinan kita sendiri. Sejarawan yang kredibel akan secara sengaja mencari kasus-kasus yang "tidak cocok" dengan narasinya, dan akan menggunakannya untuk merevisi, memperumit, atau—jika perlu—meninggalkan narasi tersebut. Negative case analysis adalah perwujudan dari skeptisisme metodologis yang sehat dan komitmen terhadap kebenaran yang lebih besar daripada kenyamanan intelektual.

Kelima, refleksivitas: secara sadar dan eksplisit merefleksikan posisi, perspektif, dan kemungkinan bias peneliti sendiri, dan mengintegrasikan refleksi ini ke dalam penelitian. Sebagaimana telah dibahas dalam sub-bab tentang objektivitas dan subjektivitas, refleksivitas adalah strategi untuk mengelola subjektivitas—bukan untuk menghilangkannya (yang mustahil), tetapi untuk mengakuinya secara jujur dan untuk menunjukkan bagaimana ia mungkin membentuk—tetapi tidak mendeterminasi—proses penelitian. Sejarawan yang reflektif akan mendiskusikan secara terbuka: bagaimana latar belakangnya (keagamaan, kultural, institusional) mungkin memengaruhi pilihan topiknya; bagaimana perspektif teoretisnya membentuk pertanyaan-pertanyaan yang ia ajukan; dan bagaimana ia berusaha untuk mengatasi atau mengompensasi bias-bias yang mungkin timbul dari posisinya tersebut. Refleksivitas bukanlah pengakuan kelemahan; ia adalah tanda kedewasaan intelektual dan komitmen terhadap kejujuran (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002; Flick, 2018).

- **Kredibilitas dalam Tradisi Islam**

  Tradisi intelektual Islam memiliki sumber daya yang sangat kaya untuk merenungkan dan membangun kredibilitas penelitian. Konsep *sanad*—rantai transmisi—adalah salah satu mekanisme paling canggih dalam sejarah intelektual manusia untuk membangun kredibilitas informasi. Sebuah laporan

tidak dipercaya semata-mata karena isinya tampak benar; ia harus memiliki sanad yang dapat diverifikasi—rantai transmisi yang menghubungkannya dengan sumber yang otoritatif, dengan setiap mata rantai yang diuji kredibilitasnya. Dalam konteks penelitian sejarah modern, prinsip yang sama berlaku: kredibilitas sebuah klaim tidak hanya bergantung pada isinya, tetapi juga pada "sanad"-nya—dari mana informasi itu berasal, bagaimana ia ditransmisikan, dan apakah transmisi itu dapat dipertanggungjawabkan.

Konsep *thiqah* (terpercaya)—yang digunakan untuk menilai kredibilitas para perawi hadis—juga sangat relevan. Seorang perawi dianggap *thiqah* jika ia memiliki dua kualitas: integritas moral (*'adālah*) dan kapasitas intelektual (*ḍabṭ*). Ia harus jujur, tidak dikenal sebagai pendusta, dan tidak memiliki motif untuk memalsukan; dan ia harus memiliki ingatan yang kuat atau catatan yang akurat, sehingga ia tidak membuat kesalahan dalam transmisi. Dalam konteks penelitian modern, kedua kualitas ini tetap menjadi fondasi kredibilitas: seorang peneliti harus jujur (tidak memalsukan data, tidak menyesatkan pembaca) dan kompeten (menguasai metode-metode penelitiannya, teliti dalam pekerjaannya).

Dan sebagaimana telah berulang kali ditekankan, konsep *adab*—yang mencakup kerendahan hati, penghormatan terhadap sumber, dan kesadaran akan tanggung jawab—adalah fondasi etis dari kredibilitas. Seorang peneliti yang memiliki *adab* tidak akan mengklaim lebih dari apa yang didukung oleh bukti; ia tidak akan meremehkan kontribusi para pendahulunya; ia tidak akan menggunakan ilmunya untuk menyesatkan atau merugikan orang lain. *Adab*, dalam pengertian ini, adalah kredibilitas yang diinternalisasi—bukan sekadar kepatuhan pada aturan-aturan eksternal, tetapi kualitas jiwa yang memancar dalam setiap aspek pekerjaan intelektual (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Humphreys, 1991, hlm. 69–72; Metcalf, 1984).

Kredibilitas, pada akhirnya, bukanlah sesuatu yang dapat diklaim oleh peneliti untuk dirinya sendiri; ia adalah sesuatu yang diberikan oleh komunitas—oleh pembaca, oleh rekan-rekan sejawat, oleh generasi-generasi mendatang. Kredibilitas harus diperoleh (*earned*) melalui kerja keras, ketelitian, kejujuran, dan kerendahan hati. Ia dapat dibangun secara perlahan selama bertahun-tahun melalui publikasi-publikasi yang berkualitas; tetapi ia juga dapat dihancurkan dalam sekejap oleh satu pelanggaran etis yang serius—satu pemalsuan data, satu plagiarisme, satu manipulasi bukti yang terungkap.

Bagi sejarawan pendidikan Islam, kesadaran ini harus menjadi kompas moral yang memandu setiap langkah penelitiannya. Menulis tentang sejarah Islam—tentang warisan intelektual dan spiritual umat—adalah sebuah kehormatan dan sekaligus sebuah beban. Setiap klaim yang dibuat, setiap narasi yang disusun, akan memengaruhi bagaimana umat Islam memahami identitas mereka,

bagaimana mereka menghargai warisan mereka, dan bagaimana mereka membayangkan masa depan mereka. Dalam situasi seperti ini, kredibilitas bukanlah kemewahan; ia adalah kebutuhan mutlak. Hanya dengan membangun dan mempertahankan kredibilitas yang kokoh, sejarawan pendidikan Islam dapat berharap untuk memberikan kontribusi yang bermakna—kontribusi yang tidak hanya memperkaya pengetahuan, tetapi juga melayani kebenaran, keadilan, dan kemaslahatan umat. Ini adalah panggilan yang berat, tetapi juga mulia—sebuah panggilan yang, dalam tradisi Islam, dipahami sebagai bagian dari *amānah* yang diemban oleh mereka yang diberi karunia ilmu.

3. Reliabilitas Interpretasi

Setelah menguraikan triangulasi sumber, verifikasi data, dan kredibilitas penelitian sebagai pilar-pilar validitas, kita kini sampai pada dimensi yang dalam banyak hal merupakan ujian terberat bagi penelitian sejarah: reliabilitas interpretasi. Jika kredibilitas berkaitan dengan pertanyaan "dapatkah penelitian ini dipercaya?", maka reliabilitas interpretasi berkaitan dengan pertanyaan yang lebih spesifik dan lebih mengganggu: "jika sejarawan lain—dengan kompetensi yang setara, akses ke sumber-sumber yang sama, dan kejujuran intelektual yang sama—meneliti topik yang sama, akankah ia sampai pada interpretasi yang serupa?" Ini adalah pertanyaan yang menguji *konsistensi* dan *dependabilitas* dari proses interpretasi—bukan hanya hasil akhirnya, tetapi juga jalur penalaran yang menghubungkan bukti dengan kesimpulan. Reliabilitas interpretasi mengakui bahwa sejarah bukanlah ilmu pasti di mana dua peneliti independen akan selalu menghasilkan jawaban yang identik; tetapi ia juga menolak relativisme skeptis yang mengklaim bahwa semua interpretasi setara dan bahwa tidak ada dasar untuk menilai kualitasnya. Di antara kedua ekstrem ini, reliabilitas interpretasi menawarkan jalan tengah yang ketat: suatu kerangka untuk menilai sejauh mana interpretasi didasarkan pada penalaran yang solid, bukti yang memadai, dan prosedur yang dapat dipertanggungjawabkan, sehingga peneliti lain—meskipun mungkin tidak mencapai kesimpulan yang identik—dapat mengakui bahwa interpretasi tersebut adalah salah satu interpretasi yang sah dan dapat dipertahankan berdasarkan bukti-bukti yang tersedia (Seale, 1999, hlm. 1–20; Lincoln & Guba, 1985, hlm. 290–331; Tosh, 2015, hlm. 200–230).

Hakikat Reliabilitas Interpretasi: Untuk memahami hakikat reliabilitas interpretasi, kita harus memulainya dengan mengakui suatu kenyataan yang sering kali tidak nyaman bagi para sejarawan: *tidak ada jaminan bahwa dua sejarawan yang kompeten akan mencapai interpretasi yang sama*. Sumber-sumber sejarah tidak berbicara dengan satu suara; mereka menawarkan fragmen-fragmen yang sering kali ambigu, kontradiktif, dan tidak lengkap, yang dapat disusun menjadi berbagai narasi yang berbeda—masing-masing didukung oleh sebagian bukti, tetapi tidak satu pun yang sepenuhnya "dibuktikan" oleh

bukti. Lebih dari itu, setiap sejarawan membawa perspektif, kerangka teoretis, dan kepentingan intelektualnya sendiri ke dalam proses interpretasi—dan sebagaimana telah diargumentasikan dalam sub-bab tentang objektivitas dan subjektivitas, hal ini bukanlah "kontaminasi" yang harus dihilangkan, melainkan kondisi yang memungkinkan pemahaman. Tidak ada "pandangan dari mana-mana" dalam sejarah; setiap interpretasi selalu merupakan interpretasi dari suatu posisi.

Jika demikian, apa artinya mengatakan bahwa sebuah interpretasi "reliabel"? Dalam konteks penelitian sejarah, reliabilitas tidak berarti *replikabilitas* dalam pengertian ilmu-ilmu alam—bahwa dua peneliti yang mengikuti prosedur yang sama akan menghasilkan temuan yang identik. Sejarah tidak bekerja seperti itu, dan tidak seharusnya diharapkan untuk bekerja seperti itu. Reliabilitas dalam sejarah berarti dependabilitas (*dependability*): bahwa interpretasi yang ditawarkan adalah hasil dari proses penalaran yang dapat dilacak (*traceable*), dapat diuji (*testable*), dan dapat dipertanggungjawabkan (*accountable*). Sejarawan lain, dengan mengikuti jejak penalaran yang ditinggalkan oleh peneliti—dengan memeriksa sumber-sumber yang sama, mempertimbangkan langkah-langkah interpretatif yang sama, dan mengevaluasi argumen-argumen yang sama—dapat menilai apakah interpretasi tersebut didasarkan pada fondasi yang kokoh, atau apakah ia merupakan lompatan spekulatif yang tidak didukung oleh bukti. Mereka mungkin tidak setuju dengan interpretasi tersebut—mereka mungkin menawarkan interpretasi alternatif yang mereka anggap lebih baik—tetapi mereka dapat mengakui bahwa interpretasi tersebut adalah salah satu interpretasi yang sah (*a valid interpretation*), yang layak untuk dipertimbangkan dan didiskusikan secara serius (Lincoln & Guba, 1985, hlm. 290–331; Seale, 1999, hlm. 20–50).

Dimensi-Dimensi Reliabilitas Interpretasi: Reliabilitas interpretasi bukanlah atribut tunggal; ia adalah konfigurasi kualitas yang saling terkait. Beberapa dimensi utamanya dapat diuraikan sebagai berikut.

Pertama, transparansi dan traceability (*ketertelusuran*). Fondasi paling elementer dari reliabilitas interpretasi adalah transparansi: sejarawan harus membuat proses penalarannya seterbuka dan sejelas mungkin, sehingga peneliti lain dapat mengikuti langkah demi langkah bagaimana ia bergerak dari bukti ke interpretasi. Ini berarti bahwa setiap klaim interpretatif harus didukung oleh referensi yang jelas ke sumber-sumber yang mendasarinya; setiap langkah inferensial harus dijelaskan dan dibenarkan; setiap asumsi harus diidentifikasi secara eksplisit; dan setiap area ketidakpastian atau ambiguitas harus diakui secara jujur. Transparansi adalah perwujudan dari prinsip intersubjektivitas yang telah dibahas dalam sub-bab tentang objektivitas: meskipun sejarawan bekerja dari perspektif subjektifnya sendiri, ia dapat membuat pekerjaannya dapat diakses dan dapat diuji oleh komunitas intersubjektif peneliti lain. Tanpa

transparansi, reliabilitas interpretasi tidak dapat dinilai—karena tidak ada cara untuk mengetahui bagaimana peneliti mencapai kesimpulannya.

Dalam praktiknya, transparansi diwujudkan melalui aparat ilmiah (*scholarly apparatus*): catatan kaki yang merujuk ke sumber-sumber spesifik, diskusi eksplisit tentang metode dan prosedur, pengakuan tentang keterbatasan dan ketidakpastian, dan penyajian bukti-bukti yang mendukung maupun yang menantang interpretasi yang ditawarkan. Aparat ini bukanlah sekadar formalitas atau hiasan; ia adalah tulang punggung pertanggungjawaban (*backbone of accountability*) dalam disiplin sejarah. Sejarawan yang menyembunyikan sumber-sumbernya, yang tidak menjelaskan bagaimana ia mencapai kesimpulannya, atau yang menyajikan interpretasi sebagai "kebenaran yang sudah jelas" tanpa menunjukkan dasar-dasarnya, telah mengorbankan reliabilitas—dan kredibilitas—penelitiannya (Tosh, 2015, hlm. 200–230; Evans, 1997, hlm. 220–253).

Kedua, konsistensi internal dan koherensi logis. Interpretasi yang reliabel harus memiliki konsistensi internal: bagian-bagiannya harus saling mendukung, bukan saling bertentangan; argumen-argumennya harus mengalir secara logis dari premis-premis ke kesimpulan-kesimpulan; dan tidak boleh ada kontradiksi yang tidak terselesaikan dalam kerangka interpretatif yang ditawarkan. Konsistensi internal tidak berarti bahwa interpretasi harus "sempurna" atau "tanpa cela"—realitas sejarah sering kali kacau dan kontradiktif, dan interpretasi yang baik justru harus mampu mengakomodasi kompleksitas dan ketegangan tersebut. Tetapi ia berarti bahwa kontradiksi dan ketegangan itu harus diakui dan dijelaskan, bukan diabaikan atau disembunyikan.

Koherensi logis juga sangat penting. Apakah hubungan-hubungan kausal yang diajukan masuk akal? Apakah kesimpulan-kesimpulan benar-benar mengikuti dari bukti-bukti yang disajikan, ataukah ada lompatan-lompatan inferensial yang tidak dijembatani? Apakah peneliti telah mempertimbangkan penjelasan-penjelasan alternatif untuk fenomena yang sama, dan—jika ia menolaknya—apakah ia telah memberikan alasan-alasan yang kuat untuk penolakan tersebut? Sejarawan yang membangun interpretasi yang brilian tetapi tidak koheren—yang bagian-bagiannya tidak saling terhubung, yang argumen-argumennya bertentangan satu sama lain—mungkin menarik untuk dibaca, tetapi ia tidak reliabel sebagai panduan untuk memahami masa lalu (Seale, 1999, hlm. 50–70; Lincoln & Guba, 1985).

Ketiga, kecukupan bukti dan dukungan empiris. Interpretasi yang reliabel harus didukung oleh bukti yang cukup (*adequate*). Ini bukan sekadar soal kuantitas—seratus sumber yang lemah tidak lebih baik daripada sepuluh sumber yang kuat—tetapi tentang kualitas dan representativitas bukti yang mendasari interpretasi. Apakah interpretasi didasarkan pada sumber-sumber yang kredibel dan telah diverifikasi? Apakah bukti-bukti yang digunakan cukup kuat untuk

mendukung bobot klaim yang dibuat? Apakah peneliti telah mempertimbangkan bukti-bukti yang mungkin menantang atau memperlemah interpretasinya? Apakah interpretasi tersebut "over-interpretation"—membaca terlalu banyak ke dalam bukti yang sebenarnya tidak mendukung pembacaan tersebut?

Masalah kecukupan bukti sangat akut dalam penelitian sejarah pendidikan Islam, di mana sumber-sumber sering kali terbatas, terfragmentasi, dan bias. Godaan untuk "mengisi kekosongan" dengan spekulasi, atau untuk membangun argumen-argumen besar di atas dasar bukti yang tipis, sangatlah besar. Sejarawan yang reliabel akan menolak godaan ini. Ia akan secara eksplisit menandai batas antara apa yang didukung oleh bukti dan apa yang bersifat spekulatif; ia akan mengakui ketika bukti tidak memadai untuk mendukung kesimpulan yang pasti; dan ia akan membiarkan pertanyaan-pertanyaan tetap terbuka ketika bukti tidak memungkinkan jawaban yang definitif. Kerendahan hati ini—pengakuan akan keterbatasan pengetahuan—bukanlah kelemahan; ia adalah kekuatan epistemologis yang melindungi reliabilitas dari klaim-klaim yang berlebihan (Tosh, 2015, hlm. 165–140; Evans, 1997, hlm. 100–65).

Keempat, refleksivitas dan kesadaran akan posisionalitas. Sebagaimana telah ditekankan dalam sub-bab tentang objektivitas dan subjektivitas, setiap sejarawan meneliti dari suatu posisi—dengan perspektif, asumsi, dan kepentingan tertentu yang membentuk apa yang ia lihat dan bagaimana ia menafsirkannya. Reliabilitas interpretasi menuntut agar posisi ini diakui secara eksplisit dan direfleksikan secara kritis. Sejarawan yang tidak menyadari—atau tidak mengakui—posisionalitasnya sendiri berisiko memproyeksikan asumsi-asumsinya ke masa lalu tanpa menyadarinya, dan dengan demikian menghasilkan interpretasi yang lebih merupakan cerminan dari dirinya sendiri daripada rekonstruksi masa lalu yang bertanggung jawab.

Refleksivitas berarti bahwa sejarawan secara sadar memeriksa: bagaimana latar belakang saya—sebagai Muslim atau non-Muslim, sebagai orang Indonesia atau orang Barat, sebagai laki-laki atau perempuan, sebagai modernis atau tradisionalis—mungkin membentuk pertanyaan-pertanyaan yang saya ajukan, sumber-sumber yang saya prioritaskan, dan interpretasi-interpretasi yang saya anggap masuk akal? Bagaimana saya dapat menggunakan kesadaran ini untuk memperdalam analisis saya—misalnya, dengan secara aktif mencari perspektif-perspektif yang berbeda dari perspektif saya sendiri, atau dengan secara eksplisit menguji apakah interpretasi saya akan tetap bertahan jika dilihat dari sudut pandang yang berbeda? Refleksivitas bukan berarti bahwa sejarawan harus melumpuhkan dirinya dengan keraguan yang tak berujung; ia berarti bahwa sejarawan harus menjadikan kesadaran akan posisionalitasnya sebagai alat analitis yang memperkuat, bukan memperlemah, reliabilitas interpretasinya (Jenkins, 1991, hlm. 70–60; Appleby, Hunt, & Jacob, 1994, hlm. 270–241).

Kelima, validasi intersubjektif dan peer review. Pada akhirnya, reliabilitas interpretasi tidak dapat dinilai oleh peneliti sendiri dalam isolasi; ia harus diuji melalui dialog dengan komunitas peneliti. Mekanisme peer review—baik dalam bentuk formal (sebelum publikasi) maupun informal (diskusi, seminar, konferensi)—adalah alat utama untuk validasi intersubjektif. Rekan-rekan sejawat yang kompeten dapat memeriksa apakah penalaran peneliti logis, apakah bukti-buktinya memadai, apakah ada interpretasi alternatif yang terlewatkan, dan apakah ada bias-bias yang tidak disadari. Peer review bukanlah jaminan kebenaran—sejarah penuh dengan contoh interpretasi yang disetujui oleh mayoritas pada zamannya tetapi kemudian terbukti keliru—tetapi ia adalah mekanisme koreksi diri yang paling efektif yang tersedia bagi komunitas akademik.

Dalam tradisi Islam, praktik validasi intersubjektif ini memiliki preseden yang sangat kuat. Para ulama hadis tidak menilai keandalan sebuah laporan secara individual; mereka menyerahkannya kepada pengujian oleh komunitas ulama (*al-jamā'ah*). Kritik dan koreksi dari rekan-rekan sejawat dianggap sebagai bagian normal—bahkan esensial—dari proses pencarian kebenaran. Konsep *naṣīḥah* (nasihat yang tulus) dalam tradisi Islam mencakup kewajiban untuk saling mengingatkan dan mengoreksi di antara sesama sarjana—sebuah etika yang sangat mendukung validasi intersubjektif. Sejarawan pendidikan Islam kontemporer dapat belajar dari tradisi ini: membuka diri terhadap kritik, menanggapi kritik dengan sikap konstruktif, dan melihat perbedaan interpretasi bukan sebagai ancaman tetapi sebagai kesempatan untuk memperdalam pemahaman (Robinson, 2003, hlm. 85–70; Humphreys, 1991, hlm. 72–69).

Untuk mengilustrasikan bagaimana penilaian reliabilitas interpretasi bekerja dalam praktik, mari kita ambil contoh perdebatan tentang peran al-Ghazālī dalam apa yang sering disebut sebagai "kemunduran" intelektual Islam. Dua sejarawan dapat membaca sumber-sumber yang sama—karya-karya al-Ghazālī sendiri, tulisan-tulisan para pengkritik dan pembelanya, perkembangan-perkembangan dalam tradisi filsafat Islam pasca-al-Ghazālī—dan sampai pada interpretasi yang sangat berbeda.

Interpretasi A—yang diwarisi dari orientalisme abad ke-19—menyatakan bahwa serangan al-Ghazālī terhadap para filosof dalam *Tahāfut al-Falāsifah* merupakan pukulan telak yang mematikan tradisi filsafat dalam Islam, dan bahwa setelah al-Ghazālī, pemikiran rasional di dunia Islam mengalami kemunduran yang panjang dan tak terelakkan. Interpretasi B—yang dikembangkan oleh para sarjana kontemporer seperti Frank Griffel (2009) dan Khaled El-Rouayheb (2015)—berargumen bahwa pengaruh al-Ghazālī jauh lebih kompleks: ia memang mengkritik metafisika para filosof, tetapi ia juga mengintegrasikan logika dan metode-metode rasional ke dalam teologi, dan tradisi filsafat terus berkembang di dunia Islam—meskipun dalam bentuk-bentuk yang berbeda—jauh setelah al-Ghazālī.

Bagaimana kita menilai reliabilitas dari kedua interpretasi ini? Beberapa pertanyaan dapat diajukan. Transparansi: apakah masing-masing sejarawan secara jelas menunjukkan dasar-dasar bukti untuk klaim-klaimnya? Apakah mereka mengutip sumber-sumber primer secara akurat? Apakah mereka menjelaskan langkah-langkah penalaran mereka? Konsistensi internal: apakah argumen masing-masing koheren, ataukah ada kontradiksi internal? Kecukupan bukti: interpretasi mana yang didukung oleh bukti yang lebih kuat dan lebih komprehensif? Apakah Interpretasi A mengabaikan bukti-bukti tentang perkembangan filsafat pasca-al-Ghazālī yang telah didokumentasikan oleh para sarjana kontemporer? Apakah Interpretasi B terlalu meremehkan dampak dari serangan al-Ghazālī? Refleksivitas: apakah masing-masing sejarawan mengakui posisionalitasnya? Apakah sejarawan yang mendukung Interpretasi A menulis dalam konteks orientalisme kolonial yang cenderung melihat "kemunduran" sebagai narasi yang nyaman? Apakah sejarawan yang mendukung Interpretasi B menulis sebagai respons terhadap—dan mungkin dalam reaksi berlebihan terhadap—narasi orientalis tersebut?

Berdasarkan pengujian ini, kita mungkin menyimpulkan bahwa Interpretasi B lebih reliabel: ia didasarkan pada basis bukti yang lebih luas, ia lebih koheren secara internal, dan ia lebih reflektif tentang asumsi-asumsinya sendiri. Tetapi ini tidak berarti bahwa Interpretasi B adalah "kebenaran final." Ia berarti bahwa, berdasarkan bukti-bukti yang tersedia saat ini, Interpretasi B adalah interpretasi yang lebih dapat dipertanggungjawabkan—lebih reliabel—daripada Interpretasi A. Dan sebagaimana semua interpretasi sejarah, ia tetap terbuka untuk direvisi ketika bukti-bukti baru muncul atau perspektif-perspektif baru dikembangkan (Griffel, 2009; El-Rouayheb, 2015; Dallal, 2010).

Reliabilitas interpretasi, pada akhirnya, adalah *disiplin* dan *kerendahan hati*. Ia adalah disiplin karena ia menuntut sejarawan untuk terus-menerus memeriksa dan menguji penalarannya sendiri, untuk tidak puas dengan jawaban-jawaban yang mudah, dan untuk selalu bertanya: "apakah interpretasi ini benar-benar didukung oleh bukti, ataukah saya membaca terlalu banyak ke dalamnya? Apakah ada cara lain yang sah untuk menafsirkan bukti-bukti ini? Apakah saya telah berlaku adil terhadap kompleksitas?" Ia adalah kerendahan hati karena ia mengakui bahwa interpretasi kita selalu bersifat tentatif, parsial, dan terbuka untuk direvisi; bahwa kita tidak memiliki monopoli atas kebenaran; dan bahwa orang lain—termasuk mereka yang sangat berbeda dari kita—mungkin memiliki wawasan-wawasan yang tidak kita miliki.

Dalam tradisi Islam, sikap ini memiliki resonansi yang mendalam. Al-Qur'an mengingatkan bahwa "di atas setiap orang yang berpengetahuan, ada Yang Maha Mengetahui" (*fawqa kulli dhī 'ilmin 'alīm*—QS. Yūsuf: 76). Para ulama klasik mengajarkan bahwa mengatakan "aku tidak tahu" (*lā adrī*) adalah setengah dari ilmu. Dan konsep *adab*—yang telah berulang kali disinggung dalam buku

ini—mencakup pengakuan akan keterbatasan diri sendiri, penghormatan terhadap mereka yang lebih tahu, dan kesediaan untuk terus belajar. Reliabilitas interpretasi, dalam kerangka ini, bukanlah sekadar standar metodologis; ia adalah manifestasi dari kebijaksanaan spiritual—kesadaran bahwa pengetahuan manusia selalu terbatas, bahwa kebenaran yang sempurna hanya ada di sisi Allah, dan bahwa tugas kita adalah untuk terus mencari, dengan rendah hati dan tekun, mendekati kebenaran itu sejauh kemampuan kita, sambil selalu mengakui bahwa pemahaman kita tidak akan pernah sempurna.

Sejarawan pendidikan Islam yang bekerja dengan kesadaran ini—yang membangun interpretasinya di atas fondasi bukti yang kokoh, yang transparan tentang proses penalarannya, yang terbuka terhadap kritik dan perspektif alternatif, dan yang rendah hati tentang klaim-klaimnya—adalah sejarawan yang reliabel. Dan dalam reliabilitasnya, ia memberikan kontribusi yang tak ternilai: bukan hanya pengetahuan tentang masa lalu, tetapi juga model tentang bagaimana pengetahuan seharusnya dicari—dengan integritas, dengan kerendahan hati, dan dengan kesadaran bahwa pencarian kebenaran adalah perjalanan yang tidak pernah berakhir, sebuah perjalanan yang pada akhirnya membawa kita kembali kepada al-Ḥaqq, Yang Maha Benar.

PERTANYAAN KRITIS

1. Dari keseluruhan tahapan metodologi penelitian sejarah yang telah dibahas—heuristik, kritik sumber, interpretasi, historiografi, dan validitas—manakah yang paling rentan terhadap subjektivitas peneliti, dan manakah yang paling memungkinkan untuk distandardisasi secara ketat? Jelaskan dengan mempertimbangkan kekhasan sumber-sumber sejarah pendidikan Islam.
2. Kritik sanad dalam tradisi Islam menawarkan metodologi verifikasi transmisi yang sangat canggih. Namun, dapatkah kritik sanad diterapkan secara utuh pada sumber-sumber sejarah pendidikan Islam yang tidak memiliki rantai transmisi formal seperti hadis—misalnya dokumen wakaf, catatan perjalanan, atau kronik dinasti? Apa saja adaptasi yang diperlukan, dan apa batasan-batasannya?
3. Hermeneutika Gadamerian menekankan bahwa pemahaman selalu merupakan "peleburan horizon" antara masa lalu dan masa kini. Bagaimana seorang sejarawan pendidikan Islam dapat memastikan bahwa "peleburan" ini tidak berubah menjadi "penjajahan"—yaitu, pemaksaan kategori-kategori modern ke atas masa lalu? Di manakah batas antara dialog yang produktif dan anakronisme yang distorsif?
4. Dalam pembahasan tentang analisis kausalitas, ditekankan bahwa monokausalitas adalah jebakan yang harus dihindari. Namun, dalam penulisan narasi sejarah—terutama untuk tujuan pedagogis atau kebijakan—sering kali diperlukan penyederhanaan. Bagaimana sejarawan pendidikan Islam dapat

menyeimbangkan antara tuntutan kompleksitas analitis dan kebutuhan akan kejelasan komunikatif?

5. Etika penulisan sejarah menuntut agar sejarawan bertanggung jawab terhadap konsekuensi dari narasinya. Dalam konteks sejarah pendidikan Islam, di mana narasi sering digunakan untuk melegitimasi atau mendeligitimasi tradisi tertentu, bagaimana sejarawan dapat menulis dengan jujur tanpa—secara tidak sengaja—menyediakan amunisi bagi pihak-pihak yang akan menyalahgunakan narasinya?
6. Triangulasi sumber sangat bergantung pada asumsi independensi antar-sumber. Namun, dalam tradisi intelektual Islam, banyak sumber yang saling terkait melalui jaringan penyalinan, pengutipan, dan transmisi. Bagaimana sejarawan dapat membedakan antara konfirmasi independen yang genuine dan "gema" dari sumber yang sama? Metode apa yang dapat digunakan untuk menguji independensi?
7. Objektivitas sebagai "ketiadaan perspektif" telah ditolak secara luas, tetapi objektivitas sebagai "disiplin" (transparansi, keterbukaan terhadap kritik, kesediaan untuk merevisi) tetap dipertahankan. Apakah disiplin ini cukup untuk membedakan antara penelitian sejarah yang bertanggung jawab dan yang tidak? Ataukah masih diperlukan kriteria tambahan, khususnya untuk topik-topik yang sensitif secara ideologis?
8. Verifikasi data menghadapi tantangan baru di era digital: kemudahan akses sering kali disertai dengan ilusi kelengkapan dan risiko *circular reporting*. Bagaimana sejarawan pendidikan Islam—terutama yang bekerja dengan sumber-sumber digital—dapat mengembangkan "literasi verifikasi digital" yang memadai? Keterampilan spesifik apa yang perlu dilatih?
9. Reliabilitas interpretasi menuntut transparansi, konsistensi, dan kecukupan bukti. Pilihlah satu perdebatan kontroversial dalam sejarah pendidikan Islam—misalnya, peran al-Ghazālī dalam "kemunduran" intelektual, atau dampak kolonialisme terhadap sistem pendidikan Islam—dan tunjukkan bagaimana kriteria-kriteria reliabilitas ini dapat digunakan untuk mengevaluasi klaim-klaim yang saling bertentangan.
10. Setelah mengkaji seluruh rangkaian metodologi—dari heuristik hingga validitas—rumuskan sintesis kritis: apa sumbangan paling khas dari tradisi intelektual Islam (kritik sanad, kritik matan, *al-jarḥ wa al-ta'dīl*, *muqāranat al-ṭuruq*) terhadap metodologi sejarah modern? Dan sebaliknya, apa yang dapat dipelajari oleh tradisi Islam dari perkembangan-perkembangan dalam historiografi kontemporer (hermeneutika, analisis kausalitas, triangulasi)?

REFERENSI

Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. W. W. Norton & Company.

Bang, A. K. (2014). *Islamic sufi networks in the western Indian Ocean (c. 1880-1940): Ripples of reform*. Brill.

Beard, C. A. (1935). That noble dream. *The American Historical Review*, *41*(1), 74–87.

Becker, C. L. (1932). Everyman his own historian. *The American Historical Review*, *37*(2), 221–236.

Berkey, J. P. (1992). *The transmission of knowledge in medieval Cairo: A social history of Islamic education*. Princeton University Press.

Bloch, M. (1953). *The historian's craft* (P. Putnam, Trans.). Vintage Books.

Bolter, J. D., & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding new media*. MIT Press.

Braudel, F. (1980). History and the social sciences: The *longue durée*. Dalam *On history* (S. Matthews, Trans., hlm. 54–25). University of Chicago Press.

Brentjes, S. (2008). Courtly patronage of the ancient sciences in post-classical Islamic societies. *Al-Qanṭara*, *29*(2), 403–436.

Burke, P. (Ed.). (2001). *New perspectives on historical writing* (2nd ed.). Penn State University Press.

Burke, P. (2008). *What is cultural history?* (2nd ed.). Polity Press.

Burton, J. (1994). *An introduction to the Hadith*. Edinburgh University Press.

Carr, E. H. (1961). *What is history?*. Penguin Books.

Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.

Chamberlain, M. (1994). *Knowledge and social practice in medieval Damascus, 1190-1350*. Cambridge University Press.

Cohen, D. J., & Rosenzweig, R. (2006). *Digital history: A guide to gathering, preserving, and presenting the past on the web*. University of Pennsylvania Press.

Collingwood, R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford University Press.

Cooperson, M. (2000). *Classical Arabic biography: The heirs of the prophets in the age of al-Ma'mun*. Cambridge University Press.

Dallal, A. (2010). *Islam, science, and the challenge of history*. Yale University Press.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Déroche, F. (2005). *Islamic codicology: An introduction to the study of manuscripts in Arabic script*. Al-Furqan Islamic Heritage Foundation.

Dilthey, W. (1989). *Introduction to the human sciences* (R. A. Makkreel & F. Rodi, Eds.). Princeton University Press. (Karya asli diterbitkan 1883)

Eickelman, D. F. (1985). *Knowledge and power in Morocco: The education of a twentieth-century notable*. Princeton University Press.

El-Rouayheb, K. (2015). *Islamic intellectual history in the seventeenth century: Scholarly currents in the Ottoman Empire and the Maghreb*. Cambridge University Press.

Evans, R. J. (1997). *In defence of history*. Granta Books.

Evans, R. J. (2014). *Altered pasts: Counterfactuals in history*. Little, Brown.

Ferguson, N. (Ed.). (1997). *Virtual history: Alternatives and counterfactuals*. Picador.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.

Gacek, A. (2009). *Arabic manuscripts: A vademecum for readers*. Brill.

Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum.

Garraghan, G. J. (1946). *A guide to historical method*. Fordham University Press.

Gellens, S. I. (1990). The search for knowledge in medieval Muslim societies: The *riḥla* as a structural feature of Islamic education. Dalam D. F. Eickelman & J. Piscatori (Eds.), *Muslim travellers: Pilgrimage, migration, and the religious imagination* (hlm. 65–50). University of California Press.

Goldziher, I. (1981). *Introduction to Islamic theology and law* (A. Hamori & R. Hamori, Trans.). Princeton University Press.

Griffel, F. (2009). *Al-Ghazali's philosophical theology*. Oxford University Press.

Grondin, J. (1994). *Introduction to philosophical hermeneutics*. Yale University Press.

Grosvenor, I., & Lawn, M. (Eds.). (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Symposium Books.

Gutas, D. (1998). *Greek thought, Arabic culture: The Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and early 'Abbasid society (2nd-4th/8th-10th centuries)*. Routledge.

Günther, S. (2005). *Ideas, images, and methods of portrayal: Insights into classical Arabic literature and Islam*. Brill.

Hallaq, W. B. (2001). *Authority, continuity, and change in Islamic law*. Cambridge University Press.

Hallaq, W. B. (2018). *Restating Orientalism: A critique of modern knowledge*. Columbia University Press.

Ḥasan, A. (2010). *Naqd al-matn bayna al-muḥaddithīn wa al-usūliyyīn*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Haskell, T. L. (1990). Objectivity is not neutrality: Rhetoric versus practice in Peter Novick's *That Noble Dream*. *History and Theory*, *29*(2), 129–157.

Hefner, R. W., & Zaman, M. Q. (Eds.). (2007). *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education*. Princeton University Press.

Hennigan, P. C. (2004). *The birth of a legal institution: The formation of the waqf in third-century A.H. Hanafi legal discourse*. Brill.

Hirschler, K. (2012). *The written word in the medieval Arabic lands: A social and cultural history of reading practices*. Edinburgh University Press.

Hourani, A. (1983). *Arabic thought in the liberal age, 1798-1939*. Cambridge University Press.

Howell, M., & Prevenier, W. (2001). *From reliable sources: An introduction to historical methods*. Cornell University Press.

Humphreys, R. S. (1991). *Islamic history: A framework for inquiry* (Rev. ed.). Princeton University Press.

Ibn Khaldūn. (2015). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans., N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press.

Ibn Saḥnūn. (1972). *Ādāb al-Mu'allimīn*. Dalam M. al-Ṭāhir (Ed.), *al-Fikr al-Tarbawī al-'Arabī al-Islāmī*. al-Dār al-Tūnisiyyah li al-Nashr.

Iggers, G. G. (2005). *Historiography in the twentieth century: From scientific objectivity to the postmodern challenge* (2nd ed.). Wesleyan University Press.

Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. Routledge.

Khalidi, T. (1994). *Arabic historical thought in the classical period*. Cambridge University Press.

Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Trans.). Columbia University Press.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.

LaCapra, D. (1983). *Rethinking intellectual history: Texts, contexts, language*. Cornell University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Mahdi, M. (1964). *Ibn Khaldūn's philosophy of history: A study in the philosophic foundation of the science of culture*. University of Chicago Press.

Mahdi, W. (2016). Digital humanities and Islamic manuscripts. *Journal of Islamic Manuscripts*, *7*(1), 1–25.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

McCulloch, G. (2003). Virtual history and the history of education. *History of Education*, *32*(2), 145–156.

Messick, B. (1993). *The calligraphic state: Textual domination and history in a Muslim society*. University of California Press.

Metcalf, B. D. (Ed.). (1984). *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam*. University of California Press.

Milligan, I. (2019). *History in the age of abundance? How the web is transforming historical research*. McGill-Queen's University Press.

Moosa, E. (2005). *Ghazālī and the poetics of imagination*. University of North Carolina Press.

Munslow, A. (2007). *The new history*. Pearson Education.

Nasr, S. H. (1996). *Religion and the order of nature*. Oxford University Press.

Novick, P. (1988). *That noble dream: The "objectivity question" and the American historical profession*. Cambridge University Press.

Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Northwestern University Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Pocock, J. G. A. (2009). *Political thought and history: Essays on theory and method*. Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences* (J. B. Thompson, Ed. & Trans.). Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1, K. McLaughlin & D. Pellauer, Trans.). University of Chicago Press.

Robinson, C. F. (2003). *Islamic historiography*. Cambridge University Press.

Romanov, M. (2017). Algorithmic analysis of medieval Arabic biographical collections. *Speculum*, *92*(1), 226–246.

Rosenthal, F. (1968). *A history of Muslim historiography* (2nd rev. ed.). E. J. Brill.

Rosenzweig, R. (2011). *Clio wired: The future of the past in the digital age*. Columbia University Press.

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Savant, S. B. (2018). Digital Islamic humanities: An emerging field. *History Compass*, *16*(5), e12451.

Schriewer, J. (2000). World-system and interrelationship-networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry. Dalam T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (hlm. 343–305). State University of New York Press.

Scott, J. W. (1988). *Gender and the politics of history*. Columbia University Press.

Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Sage Publications.

Shafer, R. J. (1974). *A guide to historical method* (Rev. ed.). The Dorsey Press.

Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*, *8*(1), 3–53.

Skinner, Q. (2002). *Visions of politics: Volume 1: Regarding method*. Cambridge University Press.

Steenbrink, K. A. (1986). *Pesantren, madrasah, sekolah: Pendidikan Islam dalam kurun modern*. LP3ES.

Thiselton, A. C. (2009). *Hermeneutics: An introduction*. Eerdmans.

Thompson, P. (2000). *The voice of the past: Oral history* (3rd ed.). Oxford University Press.

Tosh, J. (2015). *The pursuit of history* (6th ed.). Routledge.

Vansina, J. (1985). *Oral tradition as history*. University of Wisconsin Press.

Werner, M., & Zimmermann, B. (2006). Beyond comparison: *Histoire croisée* and the challenge of reflexivity. *History and Theory*, *45*(1), 30–50.

White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.

White, H. (1978). *Tropics of discourse: Essays in cultural criticism*. Johns Hopkins University Press.

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Alpyağıl, R. (2021). *Derrida and Islamic hermeneutics*. Edinburgh University Press.

Ankersmit, F. R. (2001). *Historical representation*. Stanford University Press.

Bentley, M. (2006). *Modernizing England's past: English historiography in the age of modernism, 1870–1970*. Cambridge University Press.

Brickman, W. W. (1982). *Educational historiography: Tradition, theory, and technique*. Emeritus Inc.

Chartier, R. (1997). *On the edge of the cliff: History, language, and practices* (L. G. Cochrane, Trans.). Johns Hopkins University Press.

Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. Peter Lang.

Danto, A. C. (1985). *Narration and knowledge*. Columbia University Press.

Donato, R., & Lazerson, M. (2000). New directions in American educational history: Problems and prospects. *Educational Researcher*, *29*(8), 4–15.

Finkelstein, B. (1992). Education historians as mythmakers. *Review of Research in Education*, *18*, 255–297.

Gardner, P. (2011). *Hermeneutics, history and memory*. Routledge.

Goodman, J., & Grosvenor, I. (2009). Educational research—history of education. Dalam R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (hlm. 612–597). Springer.

Hughes-Warrington, M. (2008). *Fifty key thinkers on history* (2nd ed.). Routledge.

Lorenz, C. (2001). *Konstruktion der Vergangenheit: Eine Einführung in die Geschichtstheorie*. Böhlau.

Lowe, R. (Ed.). (2000). *History of education: Major themes* (4 vols.). Routledge.

McCulloch, G. (2011). *The struggle for the history of education*. Routledge.

Megill, A. (2007). *Historical knowledge, historical error: A contemporary guide to practice*. University of Chicago Press.

Nora, P. (1989). Between memory and history: *Les lieux de mémoire*. *Representations*, *26*, 7–24.

Reese, W. J., & Rury, J. L. (Eds.). (2008). *Rethinking the history of American education*. Palgrave Macmillan.

Salimova, K., & van Daele, H. (Eds.). (1993). *Historiography of education: A comparative perspective*. Paedagogica Historica Supplementary Series, Vol. 1.

Spiegel, G. M. (2005). *Practicing history: New directions in historical writing after the linguistic turn*. Routledge.

Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2020). Philosophy of history. Dalam E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2020 Edition). https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/history/

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.

Watts, R. (2009). Historiography of education. Dalam G. McCulloch & D. Crook (Eds.), *The Routledge international encyclopedia of education* (hlm. 305–300). Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Halaman Ini Sengaja Dikosongkan.

BAGIAN 2
LANDASAN EPISTEMOLOGI PENDIDIKAN ISLAM

KONSEP PENDIDIKAN ISLAM

Pendidikan Islam adalah proses membimbing, mengembangkan, dan membentuk manusia seutuhnya agar beriman, berilmu, berakhlak mulia, dan bermanfaat bagi diri, masyarakat, dan peradaban.

TUJUAN
Membentuk insan kamil yang seimbang antara iman, ilmu, dan amal.

ILMU & IMAN
Mengintegrasikan ilmu pengetahuan dengan nilai keimanan dan ketakwaan kepada Allah SWT.

BERLANDASKAN AL-QUR'AN & SUNNAH
Menjadikan wahyu sebagai sumber utama nilai, tujuan, dan arah pendidikan.

PROSES TARBIYAH
Pendidikan sebagai proses pembinaan yang terus-menerus, penuh kasih sayang dan keteladanan.

POTENSI FITRAH
Mengembangkan fitrah dan potensi manusia agar tumbuh optimal sesuai tuntunan Islam.

KONTEKSTUAL
Relevan dengan zaman, budaya, dan kebutuhan masyarakat tanpa meninggalkan nilai dasar Islam.

HOLISTIK & INTEGRATIF
Mencakup seluruh aspek kehidupan: spiritual, intelektual, emosional, sosial, dan fisik secara terpadu.

BERORIENTASI PERADABAN
Membentuk generasi yang berilmu, berakhlak, kreatif, dan mampu memberi kontribusi bagi kemajuan dan peradaban dunia.

> Konsep Pendidikan Islam menuntun manusia untuk mengenal Allah, mengenal diri, dan mengelola dunia sebagai amanah, demi kebahagiaan di dunia dan akhirat.

KONSEP ILMU DALAM ISLAM

Di sepanjang bentangan sejarah peradaban manusia, belum pernah ada sebuah deklarasi langit yang menempatkan aktivitas epistemologis—membaca, menelaah, dan menulis—sebagai sebuah imperatif teologis yang fundamental dan menjadi titik pijak lahirnya sebuah peradaban, kecuali dalam Islam. Wahyu pertama yang diterima oleh Nabi Muhammad SAW di Gua Hira bukanlah perintah untuk beribadah ritual, melainkan seruan resonan yang menggetarkan seluruh struktur eksistensi manusia:

ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ

"Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu yang menciptakan"(QS. Al-'Alaq [96]: 1).

Ayat ini bukan sekadar instruksi teknis untuk mengeja huruf, melainkan sebuah deklarasi epistemologis yang mendefinisikan ulang hakikat dan sumber pengetahuan. Dengan menyandingkan kata *iqra'* (bacalah) dengan *ism* (nama) dan *rabb* (Tuhan), wahyu ini sejak awal mendemarkasi batas tegas antara konsepsi ilmu dalam Islam dengan tradisi intelektual lainnya: bahwa setiap aktivitas pencarian pengetahuan harus berpijak pada fondasi tauhid, di mana realitas dipahami bukan sebagai entitas yang otonom, melainkan sebagai *āyāt* (tanda-tanda) yang menunjuk kepada Sang Pencipta. Dengan demikian, epistemologi Islam tidak lahir dari keraguan metodis (*methodical doubt*) ala Cartesian, melainkan dari keyakinan mendalam bahwa alam semesta beserta seluruh isinya adalah kitab yang terbentang (*al-kitāb al-manẓūr*) yang harus "dibaca" secara simultan dengan kitab yang tertulis (*al-kitāb al-masṭūr*), menciptakan suatu simfoni pengetahuan yang integral antara wahyu, akal, dan pengalaman empiris.

Konsekuensi dari fondasi ini sangatlah revolusioner terhadap struktur peradaban. Dalam pandangan dunia Islam (*Islamic worldview*), ilmu tidak pernah diposisikan sebagai sekadar alat (*instrumentum*) untuk meraih kekuasaan atau kepuasan intelektual semata, melainkan menjelma sebagai jalan sakral menuju *ma'rifatullāh* dan manifestasi dari pengabdian tertinggi seorang hamba (*'abd*). Di sinilah letak titik distingsi yang paling fundamental: jika dalam tradisi Yunani ilmu dicari demi mengagungkan akal (*theoria*), dan dalam tradisi sekuler-modern ilmu dikejar demi kemajuan material serta dominasi atas alam (*power and progress*), maka dalam Islam, ilmu dikejar karena ia merupakan esensi dari fitrah kemanusiaan

dan satu-satunya mekanisme untuk mencapai *taqwā* serta menjalankan fungsi kekhalifahan (*khilāfah*) di muka bumi. Hal ini dipertegas oleh firman-Nya:

يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ

"Niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat"(QS. Al-Mujādilah [58]: 11).

Ayat ini mendemonstrasikan secara eksplisit bahwa dalam hierarki nilai Islam, iman dan ilmu bukanlah dua entitas yang berjalan secara paralel, melainkan dua dimensi yang saling mengandaikan dan terintegrasi dalam sebuah struktur vertikal yang mengangkat derajat manusia menuju puncak kemanusiaannya. Dengan demikian, pendahuluan ini akan mengantarkan kita pada pembahasan yang lebih dalam mengenai hakikat, sumber, klasifikasi, dan karakteristik ilmu dalam Islam, yang secara keseluruhan membentuk landasan epistemologis bagi sistem pendidikan Islam yang khas dan autentik.

HAKIKAT ILMU DALAM PANDANGAN ISLAM

UNTUK menyingkap hakikat ilmu dalam pandangan Islam secara mendalam dan komprehensif, kita tidak dapat bertolak dari kerangka epistemologis yang lazim digunakan dalam tradisi filsafat Barat—seperti empirisme, rasionalisme, atau skeptisisme—yang cenderung memisahkan subjek yang mengetahui dari objek yang diketahui, dan yang mendasarkan validitas pengetahuan pada kapasitas otonom akal manusia semata (Al-Attas, 1995, hlm. 15–20; Nasr, 1989, hlm. 1–5). Tradisi-tradisi epistemologis Barat tersebut, meskipun telah menghasilkan kemajuan material yang spektakuler, pada dasarnya beroperasi dalam kerangka yang terbatas karena meniadakan dimensi transenden dan mereduksi realitas hanya kepada apa yang dapat diobservasi dan diukur secara empiris (Bakar, 1999, hlm. 10–15). Sebaliknya, Islam menawarkan sebuah arsitektur epistemologis yang secara fundamental berbeda dan jauh lebih komprehensif, di mana ilmu dipahami bukan sekadar sebagai akumulasi informasi atau analisis data indrawi, melainkan sebagai sebuah realitas spiritual yang memiliki dimensi ontologis, teologis, etis, dan teleologis sekaligus (Al-Faruqi, 1982, hlm. 1–10). Dalam kosmologi Islam, ilmu pada hakikatnya adalah manifestasi dari *al-Ḥaqq* (Yang Maha Benar), karena sumber pertama dan utama dari segala pengetahuan adalah Allah SWT, yang memiliki nama *al-'Alīm* (Yang Maha Mengetahui). Pengetahuan manusia, betapapun luasnya, tetaplah bersifat derivatif, parsial, dan bergantung secara mutlak pada pengetahuan-Nya yang absolut. Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Attas (1995), "ilmu dalam Islam adalah tibanya makna dalam jiwa dan tibanya jiwa pada makna"—sebuah definisi yang menekankan bahwa ilmu bukan hanya persoalan kognitif, melainkan juga persoalan spiritual yang melibatkan keseluruhan eksistensi manusia (hlm. 22–25).

Keterbatasan pengetahuan manusia ini secara eksplisit ditegaskan dalam firman-Nya:

وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ ٱلۡعِلۡمِ إِلَّا قَلِيلٗا

"Dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit"(QS. Al-Isrā' [17]: 85).

Ayat ini memiliki implikasi epistemologis yang sangat mendalam. Ia tidak hanya membatasi klaim pengetahuan manusia, tetapi juga secara fundamental meruntuhkan segala bentuk *hubris* intelektual—kesombongan yang sering kali menyertai pencapaian-pencapaian ilmiah. Seluruh pencapaian intelektual manusia, dari teori fisika yang paling canggih hingga analisis filsafat yang paling rumit, tetaplah berada dalam cakrawala "kesedikitan" yang tak sebanding dengan samudra ilmu Allah yang tak bertepi (Bakar, 1999, hlm. 20–25). Kesadaran akan keterbatasan ini, dalam tradisi Islam, bukanlah sumber keputusasaan epistemologis, melainkan justru titik tolak bagi suatu *kerendahan hati intelektual* yang memungkinkan manusia untuk mencari ilmu tanpa pretensi untuk menguasai realitas secara mutlak. Para ulama klasik, seperti al-Ghazālī (w. 1111 M), secara konsisten menekankan bahwa pengakuan akan ketidaktahuan (*al-'ajz 'an dark al-idrāk*) adalah puncak dari pengetahuan itu sendiri—sebuah paradoks epistemologis yang hanya dapat dipahami dalam kerangka spiritual yang mendalam (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 55–60).

Pemahaman ini membawa kita pada suatu konsekuensi logis yang mendalam: bahwa ilmu dalam Islam, secara hakiki, adalah anugerah (*mawhibah*) sekaligus amanah (*amānah*). Ia adalah anugerah karena manusia tidak dapat memperoleh ilmu apapun kecuali dengan izin dan karunia dari-Nya, sebagaimana ditegaskan dalam firman-Nya:

وَعَلَّمَكَ مَا لَمۡ تَكُن تَعۡلَمُۚ وَكَانَ فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكَ عَظِيمٗا

"Dan Dia telah mengajarkan kepadamu apa yang belum kamu ketahui. Dan adalah karunia Allah sangat besar atasmu"(QS. An-Nisā' [4]: 113).

Ayat ini, meskipun secara khusus ditujukan kepada Nabi Muhammad SAW, mengandung prinsip universal tentang bagaimana pengetahuan diberikan oleh Allah kepada manusia—sebagai *faḍl* (karunia) yang tidak dapat diklaim sebagai hasil usaha manusia semata. Pada saat yang sama, ilmu adalah amanah yang harus dipertanggungjawabkan di hadapan-Nya (Al-Attas, 1980, hlm. 25–30). Ia tidak boleh disembunyikan (*kitmān al-'ilm*), diselewengkan untuk kepentingan duniawi yang sempit, atau digunakan untuk tujuan-tujuan yang bertentangan dengan kehendak Sang Pemberi. Prinsip ini ditegaskan dalam sabda Rasulullah SAW:

مَنْ سُئِلَ عَنْ عِلْمٍ فَكَتَمَهُ أُلْجِمَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِلِجَامٍ مِنْ نَارٍ

"Barangsiapa ditanya tentang suatu ilmu lalu ia menyembunyikannya, maka ia akan dikendalikan pada hari kiamat dengan kendali dari api neraka"(HR. Abu Dawud, no. 3658; at-Tirmidzi, no. 2649).

Hadis ini menegaskan dimensi pertanggungjawaban dari kepemilikan ilmu—bahwa ilmu bukanlah milik pribadi yang dapat disimpan secara egois, melainkan sebuah *amānah* yang harus disampaikan dan diamalkan.

Dari sinilah lahir suatu *etika epistemologis* yang unik dalam Islam: bahwa aktivitas mengetahui (*knowing*) tidak pernah dapat dipisahkan dari aktivitas beribadah (*worshipping*) dan bertindak (*acting*). Ilmu yang tidak mengantarkan pemiliknya kepada pengakuan akan kebesaran Allah dan tidak termanifestasi dalam amal saleh, dalam pandangan Islam, adalah ilmu yang steril—bahkan berpotensi menjadi *ḥujjah* (argumentasi yang akan mendakwa pemiliknya) di hadapan Allah (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 45–55). Konsep ini secara tajam membedakan epistemologi Islam dari epistemologi sekuler yang mengklaim "bebas nilai" (*value-free*). Dalam Islam, tidak ada pengetahuan yang benar-benar bebas nilai, karena setiap tindakan mengetahui pasti mengandung dimensi moral dan spiritual. Bahkan ilmu-ilmu yang tampak paling "netral" sekalipun—seperti matematika, fisika, atau biologi—dalam pandangan Islam harus diorientasikan kepada pengenalan terhadap Sang Pencipta dan kemaslahatan umat manusia (Nasr, 1989, hlm. 10–15).

Rasulullah SAW sendiri senantiasa berlindung dari ilmu yang tidak bermanfaat dalam doa yang diajarkannya:

اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ، وَمِنْ قَلْبٍ لَا يَخْشَعُ، وَمِنْ نَفْسٍ لَا تَشْبَعُ، وَمِنْ دَعْوَةٍ لَا يُسْتَجَابُ لَهَا

"Ya Allah, sesungguhnya aku berlindung kepada-Mu dari ilmu yang tidak bermanfaat, dari hati yang tidak khusyuk, dari jiwa yang tidak pernah puas, dan dari doa yang tidak dikabulkan"(HR. Muslim, no. 2722).

Doa ini menegaskan bahwa validitas ilmu dalam Islam tidak semata-mata diukur dari koherensinya dengan data empiris atau logika formal, melainkan dari kapasitasnya untuk mentransformasi jiwa dan menghasilkan kemaslahatan bagi kehidupan. Ilmu yang bermanfaat (*al-'ilm al-nāfi'*) adalah ilmu yang memperdalam rasa takut kepada Allah (*khashyah*), mempertajam kesadaran moral, dan mendorong tindakan-tindakan yang membawa kebaikan bagi diri sendiri dan orang lain (Bakar, 1999, hlm. 30–40).

Lebih jauh lagi, hakikat ilmu dalam Islam dapat dipahami melalui analisis terhadap *relasi triadik* yang membentuk struktur epistemologisnya: relasi antara *al-Ḥaqq* (Allah sebagai sumber kebenaran absolut), *al-kawn* (alam semesta sebagai objek pengetahuan), dan *al-insān* (manusia sebagai subjek yang mengetahui) (Al-Attas, 1995, hlm. 30–35; Nasr, 1989, hlm. 5–8). Dalam epistemologi Islam, ketiga elemen ini tidak beroperasi secara terpisah atau independen satu sama lain, melainkan terikat dalam suatu hierarki yang koheren dan saling terkait. Allah SWT, sebagai *al-'Alīm*, adalah pemilik mutlak segala pengetahuan; alam semesta, sebagai *āyāt* (tanda-tanda), adalah "kitab yang terbentang" (*al-kitāb al-manẓūr*) yang menyimpan rahasia-rahasia ilahi dan yang dijadikan sebagai objek pembacaan

dan perenungan; dan manusia, dengan dibekali akal (*‘aql*), indra (*ḥawāss*), dan hati (*qalb*), ditugaskan untuk “membaca” tanda-tanda tersebut—baik yang terdapat di alam semesta (*āyāt kawniyyah*) maupun yang terdapat dalam wahyu (*āyāt qur’āniyyah*)—dengan kesadaran penuh bahwa kemampuan bacanya bersifat terbatas dan selalu berada dalam kerangka izin-Nya (Bakar, 1999, hlm. 50–60). Relasi triadik ini secara fundamental membedakan epistemologi Islam dari epistemologi sekuler yang meniadakan dimensi transenden dan mereduksi pengetahuan menjadi sekadar konstruksi sosial atau produk material dari evolusi biologis (Al-Faruqi, 1982, hlm. 15–25). Dalam Islam, setiap aktivitas epistemologis pada dasarnya adalah tindakan spiritual (*‘ibādah*) yang mendekatkan manusia kepada-Nya, dan setiap objek pengetahuan—dari galaksi yang terjauh hingga partikel sub-atomik yang terkecil—adalah *āyah* yang menuntun kepada pengenalan akan Sang Pencipta.

Kesatuan antara observasi empiris, refleksi rasional, dan pengenalan spiritual ini ditegaskan dalam firman-Nya:

سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ

“Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur’an itu adalah benar” (QS. Fuṣṣilat [41]: 53).

Ayat ini memiliki signifikansi epistemologis yang luar biasa. Ia secara eksplisit menghubungkan observasi empiris terhadap alam semesta (*āfāq*) dan introspeksi terhadap diri sendiri (*anfus*) dengan pengakuan terhadap kebenaran ilahi, menegaskan bahwa dalam Islam, tidak ada pemisahan antara “ilmu agama” dan “ilmu dunia”—keduanya adalah sungai yang bermuara pada samudra *ma’rifatullāh* yang sama (Bakar, 1999, hlm. 65–75). Alam semesta, dalam kerangka ini, bukanlah realitas yang “profan” atau “sekuler,” melainkan sebuah teater *tajallī* (penampakan diri) ilahi, di mana setiap fenomena alam—dari proses fotosintesis hingga rotasi galaksi—adalah *āyah* yang mengundang manusia untuk berpikir, merenung, dan pada akhirnya mengenal Sang Pencipta. Inilah makna dari konsep *āyah* dalam Al-Qur’an: bahwa seluruh realitas—baik yang tertulis dalam kitab suci maupun yang terbentang di alam semesta—adalah “tanda” yang menunjuk kepada realitas transenden yang lebih tinggi (Nasr, 1989, hlm. 15–20).

Pemahaman ini memiliki implikasi yang sangat mendalam terhadap konsepsi tentang tujuan ilmu dalam Islam. Jika dalam tradisi Yunani, ilmu dicari demi kepuasan kontemplatif (*theoria*), dan dalam tradisi modern-sekuler, ilmu dikejar demi kemajuan material dan dominasi teknologis atas alam (*power and progress*), maka dalam Islam, tujuan akhir dari ilmu adalah mencapai *ma’rifatullāh* (pengenalan terhadap Allah) dan mewujudkan *‘ubūdiyyah* (penghambaan diri) yang sejati (Al-Attas, 1980, hlm. 35–40). Ilmu, dalam kerangka ini, adalah jalan menuju *taqwā*, dan *taqwā* adalah prasyarat untuk memperoleh ilmu yang lebih dalam. Hubungan resiprokal ini ditegaskan dalam firman-Nya:

وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ

"Dan bertakwalah kepada Allah; Allah akan mengajarmu" (QS. Al-Baqarah [2]: 282).

Ayat ini menyingkap sebuah prinsip epistemologis yang sangat penting: bahwa antara pertumbuhan spiritual dan perkembangan intelektual terdapat hubungan yang saling memperkuat. Semakin dalam *taqwā* seseorang, semakin terbuka pula pintu-pintu pemahaman baginya; dan semakin luas ilmu yang dimilikinya, semakin dalam pula kesadaran akan kebesaran Allah. Inilah yang dimaksud oleh para sufi dengan konsep *al-'ilm al-ladunnī*—pengetahuan yang dianugerahkan langsung oleh Allah ke dalam hati hamba-Nya yang saleh, sebagaimana diisyaratkan dalam kisah Nabi Musa dan Nabi Khidr (QS. Al-Kahf [18]: 65–82) (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 20–30).

Puncak dari seluruh analisis ini adalah pemahaman bahwa hakikat ilmu dalam Islam adalah pengenalan akan tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis (*recognition of the proper places of things in the order of creation*), yang pada puncaknya mengantarkan kepada pengenalan akan Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq* (Al-Attas, 1980, hlm. 40–45). Definisi ini, yang dirumuskan oleh Al-Attas berdasarkan analisis mendalam terhadap tradisi intelektual Islam, memiliki keunggulan konseptual yang luar biasa karena ia menyatukan dimensi metafisik, epistemologis, dan etis dalam satu kesatuan yang integral. Ilmu, dalam kerangka ini, bukan hanya tentang mengetahui fakta-fakta, tetapi juga tentang mengetahui hierarki dan relasi antar-fakta tersebut dalam skema penciptaan yang lebih besar. Ia melibatkan pengakuan bahwa setiap entitas—baik material maupun spiritual, baik yang terlihat maupun yang gaib—memiliki *martabah* (kedudukan) tertentu dalam tatanan kosmis, dan bahwa mengetahui sesuatu secara sejati berarti mengetahui kedudukannya yang tepat dalam hierarki tersebut. Pengetahuan yang tidak disertai dengan pengenalan akan hierarki ini—misalnya, pengetahuan yang menempatkan materi di atas ruh, atau akal di atas wahyu—bukanlah ilmu yang sejati dalam pandangan Islam, melainkan *jahl* (kebodohan) dalam bentuknya yang paling berbahaya, karena ia adalah kebodohan yang menyamar sebagai pengetahuan (Al-Attas, 1995, hlm. 40–50).

Dalam kerangka yang demikian komprehensif inilah, hakikat ilmu dalam Islam menemukan distingsinya yang paling otentik: sebuah visi epistemologis yang menyatukan dimensi spiritual, intelektual, dan etis dalam suatu harmoni yang integral—di mana setiap aktivitas mengetahui adalah ibadah, setiap objek pengetahuan adalah *āyah*, dan setiap pencapaian intelektual adalah langkah dalam perjalanan spiritual menuju *al-Ḥaqq*. Inilah fondasi epistemologis yang akan menopang seluruh bangunan pendidikan Islam, dan yang akan membedakannya secara fundamental dari sistem-sistem pendidikan yang dibangun di atas landasan epistemologis sekuler yang menceraikan pengetahuan dari nilai, fakta dari makna, dan akal dari wahyu (Nasr, 1989, hlm. 20–25; Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–40).

KEDUDUKAN ILMU DALAM PERADABAN ISLAM

UNTUK memahami secara komprehensif kedudukan ilmu dalam peradaban Islam, kita harus terlebih dahulu membebaskan diri dari kerangka historiografis reduksionis yang cenderung menempatkan pencapaian ilmiah Islam sebagai sekadar "jembatan" pasif yang mentransmisikan warisan Yunani kuno kepada Eropa modern, sebelum kemudian kehilangan relevansinya dan tenggelam dalam apa yang secara problematik disebut sebagai "kemunduran." Narasi simplistik ini, yang sebagian besar merupakan konstruksi orientalis abad kesembilan belas dan awal abad kedua puluh, telah mengaburkan realitas yang jauh lebih fundamental dan organik: bahwa dalam peradaban Islam, ilmu bukanlah sekadar aktivitas intelektual pinggiran yang dilakukan oleh segelintir elit, melainkan jantung yang memompa kehidupan ke seluruh tubuh peradaban—sebuah imperatif teologis, moral, dan sosial yang membentuk struktur masyarakat, mengarahkan kebijakan negara, menginspirasi pencapaian artistik, dan yang paling penting, mendefinisikan hubungan antara manusia, alam, dan Tuhan (Rosenthal, 2007, hlm. 1–15; Makdisi, 1981, hlm. 1–10). Ilmu, dalam kosmologi Islam, tidak pernah direduksi menjadi sekadar sarana utilitarian untuk meraih kekuasaan politik atau kemakmuran ekonomi—meskipun keduanya adalah konsekuensi alami dari penguasaan ilmu—melainkan diposisikan sebagai jalan paling autentik untuk mendekati Yang Maha Benar (*al-Ḥaqq*), sebuah aktivitas sakral yang pada puncaknya akan mengantarkan pada *ma'rifatullāh* dan mengukuhkan fungsi kekhalifahan manusia di muka bumi (Nasr, 1989, hlm. 30–40).

Fondasi kedudukan ilmu yang sedemikian tinggi ini tertanam secara kokoh dalam wahyu Al-Qur'an, yang sejak awal telah melakukan revolusi epistemologis terhadap masyarakat Arab pra-Islam yang didominasi oleh budaya lisan dan ikatan kesukuan. Revolusi ini tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga bersifat struktural dan spiritual. Allah SWT berfirman dalam sebuah ayat yang menjadi manifesto pertama dan paling fundamental dari peradaban ini: ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ("Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu yang menciptakan") (QS. Al-'Alaq [96]: 1). Ayat ini, sebagaimana telah disinggung sebelumnya, bukan sekadar instruksi untuk membaca teks, melainkan sebuah deklarasi yang menghubungkan secara tak terpisahkan antara aktivitas kognitif (*iqra'*) dengan fondasi ilahiah (*bismi rabbika*). Ia menciptakan sebuah paradoks peradaban yang menakjubkan: sebuah bangsa yang sebagian besar ummi (buta huruf) didorong untuk menjadi pembawa obor literasi dan pengetahuan dunia. Transformasi ini terjadi dengan kecepatan yang belum pernah disaksikan oleh sejarah manusia sebelumnya. Dalam waktu kurang dari tiga abad setelah wahyu pertama, bahasa Arab—yang sebelumnya hanya menjadi medium komunikasi lisan di Jazirah Arab—telah bertransformasi menjadi *lingua franca* keilmuan internasional, menampung dan mengembangkan warisan intelektual dari peradaban Yunani, Persia, India, dan lainnya, serta menciptakan sebuah ekosistem pengetahuan yang belum pernah ada sebelumnya dalam skala,

kedalaman, dan kompleksitasnya (Gutas, 1998, hlm. 1–10; Al-Faruqi, 1982, hlm. 40–50).

Al-Qur'an sendiri, dalam berbagai ayatnya, secara konsisten dan sistematis membangun hierarki nilai yang menempatkan *'ilm* (ilmu) dan para pembawanya (*al-'ulamā'*) pada posisi yang sangat terhormat, sebuah posisi yang tidak ditemukan padanannya dalam kitab suci agama-agama lain. Cukup kiranya untuk mengilustrasikan hal ini dengan merujuk pada firman-Nya:

يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ

"Niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat" (QS. Al-Mujādilah [58]: 11).

Dalam ayat ini, iman dan ilmu disandingkan sebagai dua entitas yang saling melengkapi, namun secara eksplisit disebutkan bahwa pemilik ilmu mendapatkan "derajat" (*darajāt*) yang tinggi, menunjukkan adanya hierarki yang jelas di mana keutamaan seseorang tidak hanya ditentukan oleh ketakwaan personalnya secara umum, tetapi juga oleh kapasitas intelektual dan penguasaan ilmunya. Ayat lain yang sering dikutip adalah firman-Nya:

قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ

"Katakanlah: 'Adakah sama orang-orang yang mengetahui dengan orang-orang yang tidak mengetahui?'" (QS. Az-Zumar [39]: 9).

Pertanyaan retoris ini memiliki kekuatan argumen yang tak terbantahkan; ia secara logis mendemonstrasikan bahwa kesetaraan mutlak antara yang berilmu dan yang tidak berilmu adalah sebuah kemustahilan. Dengan demikian, Al-Qur'an tidak hanya "menganjurkan" pencarian ilmu, tetapi juga membangun sebuah struktur sosial yang meritokratis di mana pengetahuan, bukan sekadar keturunan atau kekayaan, menjadi kriteria fundamental untuk mobilitas vertikal dan penghormatan sosial (Rosenthal, 2007, hlm. 30–50).

Konsekuensi logis dari fondasi wahyu ini adalah sabda-sabda Nabi Muhammad SAW yang menjelaskan dan melembagakan supremasi ilmu ke dalam praktik kehidupan sehari-hari. Rasulullah SAW bukan hanya seorang nabi, tetapi juga seorang pendidik agung (*mu'allim*) yang misi kenabiannya sendiri dideskripsikan oleh Al-Qur'an sebagai pengajaran:

هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ

"Dialah yang mengutus kepada kaum yang buta huruf seorang Rasul di antara mereka, yang membacakan ayat-ayat-Nya kepada mereka, menyucikan mereka dan mengajarkan kepada mereka al-Kitab dan al-Hikmah" (QS. Al-Jumu'ah [62]: 2).

Misi pengajaran ini kemudian dilembagakan melalui sabda-sabda beliau yang menetapkan pencarian ilmu sebagai kewajiban universal. Dalam sebuah hadis yang

keshahihannya telah disepakati, beliau bersabda:

طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ

"Menuntut ilmu adalah kewajiban atas setiap Muslim" (HR. Ibn Majah, no. 224).

Penggunaan kata *farīḍah* (kewajiban) di sini sangatlah signifikan secara yuridis dan teologis. Ia menempatkan pencarian ilmu sejajar dengan kewajiban-kewajiban ritual fundamental seperti shalat dan puasa, sehingga secara efektif "mendemokratisasi" pengetahuan. Ilmu bukan lagi menjadi monopoli kasta pendeta atau elit aristokrat, melainkan hak dan kewajiban setiap individu Muslim—laki-laki maupun perempuan, merdeka maupun budak, kaya maupun miskin. Lebih dari itu, hadis ini menciptakan suatu imperatif mobilitas intelektual yang revolusioner, sebagaimana tercermin dalam sabda beliau yang lain:

اطْلُبُوا الْعِلْمَ وَلَوْ بِالصِّينِ

"Carilah ilmu meskipun sampai ke negeri Cina" (HR. Al-Baihaqi, *Syu'ab al-Īmān*, no. 1610).

Hadis ini, terlepas dari perdebatan seputar keshahihannya, secara konseptual menangkap semangat kosmopolitanisme intelektual yang menjadi ciri khas peradaban Islam: bahwa kebenaran dan pengetahuan adalah milik universal umat manusia, dan seorang Muslim harus mencarinya di manapun ia berada, tanpa terhalang oleh batas-batas geografis, etnis, atau linguistik (Rosenthal, 2007, hlm. 50–60; Makdisi, 1981, hlm. 80–90).

Pada tataran institusional, kedudukan ilmu yang supremasi ini termanifestasi dalam bentuk yang paling konkret dan paling spektakuler. Salah satu ekspresi paling orisinal dari peradaban Islam adalah lahirnya *sistem wakaf* yang secara khusus didedikasikan untuk mendanai institusi-institusi pendidikan, penelitian, dan transmisi ilmu. Melalui mekanisme wakaf, para dermawan—mulai dari khalifah dan wazir hingga pedagang kaya dan perempuan bangsawan—dapat menyalurkan kekayaan pribadi mereka untuk mendirikan madrasah, perpustakaan, observatorium, dan rumah sakit, dengan jaminan hukum bahwa dana tersebut akan terus mengalir untuk tujuan pendidikannya secara abadi. Sistem ini menciptakan sebuah ekonomi ilmu yang otonom dan relatif independen dari fluktuasi politik dan kebijakan istana, yang memungkinkan institusi-institusi pendidikan untuk bertahan dan berkembang selama berabad-abad—sebuah fenomena yang tidak memiliki preseden dalam peradaban pra-modern lainnya. Madrasah-madrasah Nizamiyah yang didirikan oleh Wazir Nizam al-Mulk pada abad ke-11, misalnya, bukan hanya menjadi pusat transmisi ilmu-ilmu keislaman, tetapi juga model institusional yang direplikasi dari Baghdad hingga Andalusia, menciptakan sebuah jaringan keilmuan transnasional yang terintegrasi jauh sebelum konsep globalisasi modern lahir (Makdisi, 1981, hlm. 100–150). Puncak dari apresiasi terhadap ilmu ini adalah pendirian *Bayt al-Ḥikmah* (Rumah Kebijaksanaan) di Baghdad pada masa

Abbasiyah, yang dalam imajinasi populer sering kali diromantisasi sebagai "akademi ilmu pengetahuan" modern. Meskipun para sejarawan kontemporer seperti Gutas (1998) telah memberikan gambaran yang lebih bernuansa tentang fungsi dan strukturnya, Bayt al-Ḥikmah tetap menjadi simbol yang kuat dari komitmen negara terhadap pengembangan ilmu: sebuah institusi yang menggabungkan fungsi perpustakaan, pusat penerjemahan, dan observatorium astronomi, yang didanai oleh kas negara dan dihadiri oleh para sarjana dari berbagai latar belakang agama dan etnis, bekerja sama dalam proyek penerjemahan dan penelitian yang ambisius (Gutas, 1998, hlm. 50–75). Lembaga ini adalah kristalisasi dari firman-Nya: وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ("Dan katakanlah: 'Ya Tuhanku, tambahkanlah kepadaku ilmu pengetahuan'") (QS. Ṭāha [20]: 114)—sebuah doa kenabian yang menjadi motto tidak resmi dari seluruh peradaban yang dibangun di atas fondasi pengetahuan.

Konsekuensi dari etos keilmuan yang mendalam ini adalah lahirnya apa yang oleh sejarawan Joel Kraemer (1992) disebut sebagai Humanisme dalam Islam—sebuah kebangkitan budaya dan intelektual yang menempatkan manusia dan kapasitas rasionalnya sebagai pusat perhatian, namun dalam kerangka yang tetap taat pada tauhid. Tradisi ini menghasilkan fenomena *riḥlah fī ṭalab al-'ilm* (perjalanan dalam mencari ilmu), di mana para sarjana Muslim melakukan perjalanan ribuan kilometer—dari Cordoba ke Kairo, dari Baghdad ke Bukhara—untuk belajar dari para guru otoritatif, mengumpulkan kitab-kitab langka, dan mendapatkan *ijāzah* (lisensi mengajar). *Riḥlah* ini bukanlah sekadar perjalanan fisik, tetapi juga merupakan perjalanan spiritual dan intelektual yang membentuk jaringan keilmuan kosmopolitan yang sangat luas, sebuah republik surat (*respublica litteraria*) Islam yang menyatukan para sarjana dari berbagai bahasa, budaya, dan tradisi keilmuan dalam satu lingua franca, yaitu bahasa Arab, dan dalam satu kerangka moral, yaitu Islam. Tidak berlebihan jika dikatakan bahwa peradaban Islam adalah *peradaban kitab* dan *peradaban pena* secara bersamaan. Al-Qur'an sering kali disebut sebagai *al-Kitāb* (Kitab), menegaskan sentralitas teks dalam tradisi ini. Dan Allah SWT sendiri bersumpah demi pena dan apa yang dituliskannya:

نٓ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ

"Nun. Demi kalam dan apa yang mereka tuliskan" (QS. Al-Qalam [68]: 1).

Sumpah ini menegaskan kesakralan dari aktivitas menulis, mendokumentasikan, dan mentransmisikan pengetahuan—sebuah sakralitas yang menjadi fondasi bagi budaya literasi yang menjadi tulang punggung peradaban Islam (Makdisi, 1981, hlm. 200–230; Kraemer, 1992, hlm. 1–20).

Di penghujung refleksi ini, kita dapat menyimpulkan bahwa supremasi ilmu dalam peradaban Islam bukanlah sebuah mitos yang dibangun oleh para apologis kontemporer, melainkan sebuah fakta historis yang terverifikasi dan terus diteliti. Ilmu bukan hanya satu elemen di antara elemen-elemen peradaban lainnya; ia adalah ruh yang menghidupkan, tinta yang menulis, dan kompas

yang mengarahkan. Ia adalah fondasi yang menjadi alasan mengapa seorang khalifah seperti al-Ma'mun rela mengirim utusan ke seluruh penjuru dunia untuk mengumpulkan manuskrip-manuskrip, mengapa seorang wazir seperti Nizam al-Mulk mendirikan jaringan madrasah yang megah, mengapa seorang saudagar kaya rela mewakafkan seluruh hartanya untuk perpustakaan, dan mengapa seorang pencari ilmu muda rela menempuh perjalanan berbahaya selama bertahun-tahun hanya untuk mendengarkan sebuah hadis langsung dari seorang perawi terpercaya. Semua ini adalah manifestasi dari sebuah pandangan dunia di mana ilmu adalah jalan menuju Allah, dan di mana mencari ilmu adalah bentuk ibadah yang paling tinggi. Dalam kerangka inilah, kedudukan ilmu dalam peradaban Islam harus dipahami: bukan sekadar sebagai akumulasi data dan fakta, melainkan sebagai cahaya yang menerangi jalan manusia kembali kepada Tuhannya—sebuah visi yang, jika direvitalisasi secara kritis dan kontekstual, memiliki potensi untuk sekali lagi menjadi fondasi bagi kebangkitan pendidikan Islam di era kontemporer.

PENGERTIAN ILMU

UNTUK memasuki diskursus tentang pengertian ilmu dalam Islam, kita harus terlebih dahulu menangguhkan asumsi-asumsi linguistik dan konseptual yang lazim kita gunakan dalam perbendaharaan modern. Kata "ilmu" yang kita ucapkan sehari-hari—dan yang sering kali kita terjemahkan secara tergesa-gesa sebagai padanan dari *knowledge* (Inggris), *wetenschap* (Belanda), atau *scientia* (Latin)—sebenarnya membawa di dalam dirinya beban metafisik dan teologis yang sangat berbeda dari padanan-padanan Barat tersebut. Dalam tradisi Islam, *'ilm* bukanlah sekadar sinonim dari "pengetahuan" (*knowledge*) yang diperoleh melalui proses kognisi rasional (*ratio*) dan verifikasi empiris (*empiria*). Ia adalah sebuah istilah kunci dalam kosakata Al-Qur'an yang memiliki densitas semantik yang jauh lebih tinggi, mencakup dimensi spiritual, moral, dan ontologis yang secara fundamental membedakannya dari konsep pengetahuan dalam epistemologi sekuler. Oleh karena itu, sebelum kita dapat memahami hakikat ilmu, sumber-sumbernya, dan klasifikasinya, kita harus terlebih dahulu menyelami akar etimologisnya, menelusuri penggunaannya dalam Al-Qur'an, dan mengkaji bagaimana para ulama klasik—dari al-Ghazālī hingga Ibn Khaldūn, dan dari al-Rāghib al-Aṣfahānī hingga Syed Muhammad Naquib al-Attas—telah merumuskan definisi *'ilm* dengan mempertimbangkan seluruh dimensi eksistensial manusia. Hanya dengan pendekatan yang komprehensif inilah kita dapat menghindari jebakan reduksionisme yang akan menggiring kita pada pemahaman yang dangkal dan menyesatkan tentang apa sesungguhnya yang dimaksud dengan "ilmu" dalam pandangan dunia Islam.

A. Etimologi *'Ilm*

Untuk menyingkap lapisan-lapisan makna yang terkandung dalam konsep *'ilm*, kita harus memulai dengan sebuah analisis etimologis yang cermat terhadap

akar kata Arab yang membentuknya. Kata *'ilm* (عِلْم) secara morfologis merupakan *maṣdar* (bentuk infinitif) dari kata kerja *'alima* (عَلِمَ), yang tersusun dari akar triliteral *'ayn-lām-mīm* (ع-ل-م). Dalam morfologi Arab, akar kata ini memiliki medan semantik yang sangat kaya dan saling terkait, yang tidak dapat direduksi menjadi sekadar "mengetahui" dalam pengertian kognitif yang dangkal. Ibn Manẓūr (w. 711 H/1311 M) dalam karya monumentalnya, *Lisān al-'Arab*, yang merupakan salah satu leksikon paling otoritatif dalam tradisi Arab-Islam, mendefinisikan *'ilm* sebagai *naqīḍ al-jahl* (lawan dari ketidaktahuan atau kebodohan) (Ibn Manẓūr, 1955, Jilid 12, hlm. 400–405). Meskipun definisi ini tampak sederhana, ia sesungguhnya mengandung implikasi yang sangat mendalam, karena menempatkan *'ilm* dalam oposisi biner terhadap *jahl*—sebuah istilah yang dalam Al-Qur'an tidak hanya berarti "tidak tahu," tetapi juga sering kali merujuk pada kondisi barbarisme moral dan spiritual, sebagaimana tercermin dalam istilah *al-Jāhiliyyah*. Dengan demikian, secara etimologis, *'ilm* adalah antitesis dari *jahl* dalam totalitas maknanya: ia adalah pengetahuan yang membebaskan manusia dari kegelapan intelektual, moral, dan spiritual sekaligus.

Analisis lebih lanjut terhadap derivasi kata dari akar *'ayn-lām-mīm* mengungkapkan bahwa *'ilm* terkait secara organis dengan konsep *'alāmah* (tanda, penanda, atau petunjuk). Hubungan antara *'ilm* dan *'alāmah* ini sangatlah signifikan secara epistemologis: ia menunjukkan bahwa dalam kosmologi linguistik Arab, "mengetahui" (*'alima*) pada dasarnya adalah "mengenali tanda" atau "menangkap penanda" yang membedakan sesuatu dari yang lain, dan yang menunjuk kepada realitas di baliknya (Al-Rāghib al-Aṣfahānī, w. 502 H/1108 M, dalam *Mufradāt Alfāẓ al-Qur'ān*, 2009, hlm. 580–582). Implikasi dari hubungan etimologis ini sangatlah luas, terutama ketika kita menghubungkannya dengan terminologi Al-Qur'an. Dalam Al-Qur'an, alam semesta dan seluruh fenomena di dalamnya disebut sebagai *āyāt* (tanda-tanda)—sebuah istilah yang secara semantik berdekatan dengan *'alāmah*. Dengan demikian, secara etimologis, aktivitas *'ilm* adalah aktivitas "membaca tanda-tanda" (*āyāt*) yang ditebarkan oleh Sang Pencipta, baik yang terdapat dalam kitab suci yang tertulis (*al-kitāb al-masṭūr*) maupun dalam kitab alam semesta yang terbentang (*al-kitāb al-manẓūr*). Pemahaman ini menegaskan bahwa *'ilm* dalam akar bahasanya sendiri sudah mengandung dimensi semiotik-transenden: ia adalah proses mengenali realitas sebagai sistem tanda yang menunjuk kepada Realitas Tertinggi, yaitu Allah SWT (Al-Attas, 1995, hlm. 15–25).

Makna etimologis ini semakin diperkaya ketika kita menelusuri penggunaan kata *'ilm* dan derivasinya dalam Al-Qur'an. Kata *'ilm* dan derivasinya muncul lebih dari 750 kali dalam Al-Qur'an, menjadikannya salah satu konsep yang paling dominan dalam kitab suci ini (Rosenthal, 2007, hlm. 20–25). Namun, yang lebih penting dari sekadar frekuensi adalah bagaimana Al-Qur'an menggunakan kata ini. Dalam banyak ayat, *'ilm* dikaitkan langsung dengan Allah SWT, yang disebut

sebagai *al-'Alīm* (Yang Maha Mengetahui)—sebuah nama yang menegaskan bahwa pengetahuan sejati, yang sempurna dan mutlak, hanyalah milik-Nya. Pengetahuan manusia, dalam kerangka ini, selalu bersifat parsial, derivatif, dan bergantung pada pemberian-Nya, sebagaimana ditegaskan dalam firman-Nya:

وَمَا يَعْلَمُ جُنُودَ رَبِّكَ إِلَّا هُوَ

"Dan tidak ada yang mengetahui tentara Tuhanmu melainkan Dia sendiri" (QS. Al-Muddaththir [74]: 31).

Ayat ini secara eksplisit membatasi jangkauan pengetahuan manusia, menegaskan bahwa ada realitas-realitas yang sepenuhnya berada di luar kapasitas kognitif manusia, dan bahwa pengakuan akan keterbatasan ini adalah bagian integral dari *'ilm* itu sendiri.

Lebih jauh lagi, signifikansi etimologis dari *'ilm* juga dapat dipahami dengan membandingkannya dengan konsep-konsep yang berdekatan dalam bahasa Arab, seperti *ma'rifah* (pengenalan), *fiqh* (pemahaman mendalam), *ḥikmah* (kebijaksanaan), dan *shu'ūr* (kesadaran). Masing-masing istilah ini memiliki nuansa maknanya sendiri. *Ma'rifah*, misalnya, sering kali digunakan untuk merujuk pada pengetahuan yang diperoleh melalui pengalaman langsung dan intuisi, sementara *fiqh* menekankan pada pemahaman yang mendalam yang melibatkan penalaran dan penilaian. *'Ilm*, dalam spektrum ini, menempati posisi yang lebih komprehensif: ia mencakup pengetahuan yang diperoleh melalui wahyu, akal, dan indra, namun selalu dengan penekanan pada kepastian (*yaqīn*) dan kesesuaian dengan realitas (*muṭābaqah li al-wāqi'*). Inilah mengapa para ulama sering kali mendefinisikan *'ilm* secara teknis sebagai "mengetahui sesuatu sesuai dengan hakikatnya yang sebenarnya" (*ma'rifat al-shay' 'alā mā huwa bihi*). Definisi ini, yang akan kita bahas lebih lanjut dalam bagian terminologi, menegaskan bahwa *'ilm* bukanlah sekadar opini atau keyakinan subjektif, melainkan pengetahuan yang mencapai tingkat kebenaran yang pasti dan objektif, yang bersumber dari Yang Maha Mengetahui. Dengan demikian, analisis etimologis terhadap *'ilm* mengantarkan kita pada sebuah pemahaman awal yang fundamental: bahwa ilmu dalam Islam bukanlah sekadar data yang terakumulasi, melainkan sebuah cahaya (*nūr*) yang dengannya manusia mampu membaca tanda-tanda-Nya, mengenali tempatnya dalam tatanan kosmis, dan pada akhirnya, mengenali Tuhannya. Inilah fondasi linguistik dan konseptual yang akan menopang seluruh diskursus kita tentang pengertian, sumber, dan klasifikasi ilmu dalam bagian-bagian selanjutnya.

B. Terminologi Ilmu menurut Para Ulama

Setelah menelusuri akar etimologis *'ilm* dan mengungkap kekayaan semantik yang terkandung di dalamnya, kita kini melangkah ke wilayah yang lebih teknis dan sistematis: bagaimana para ulama dari berbagai disiplin dan periode telah

merumuskan definisi terminologis *'ilm*. Upaya untuk mendefinisikan *'ilm* ini bukanlah sekadar latihan intelektual yang abstrak, melainkan sebuah keharusan epistemologis yang lahir dari kebutuhan untuk membedakan pengetahuan yang sahih (*al-'ilm al-ṣaḥīḥ*) dari pengetahuan yang rusak (*al-'ilm al-fāsid*), serta untuk membangun sebuah hierarki ilmu yang koheren yang akan menjadi fondasi bagi seluruh sistem pendidikan Islam. Dalam bagian ini, kita akan menelusuri rumusan-rumusan definisi dari para ulama klasik hingga kontemporer, dengan memberikan perhatian khusus pada bagaimana masing-masing definisi mencerminkan pandangan dunia Islam yang integral, di mana dimensi kognitif, spiritual, dan etis tidak dapat dipisahkan satu sama lain (Al-Attas, 1995, hlm. 25–30; Bakar, 1999, hlm. 75–85).

Salah satu definisi paling awal dan paling berpengaruh dalam tradisi Islam dirumuskan oleh al-Rāghib al-Aṣfahānī (w. 502 H/1108 M), seorang leksikograf dan mufassir terkemuka yang karya monumentalnya, *al-Mufradāt fī Gharīb al-Qur'ān*, telah menjadi rujukan standar untuk memahami kosakata Al-Qur'an. Al-Aṣfahānī mendefinisikan *'ilm* sebagai إدراك الشيء بحقيقته—"mempersepsi sesuatu sesuai dengan hakikatnya yang sebenarnya" (Al-Aṣfahānī, 2009, hlm. 580). Definisi ini, meskipun tampak singkat, mengandung beberapa elemen kunci yang sangat signifikan. Pertama, penggunaan kata *idrāk* (mempersepsi atau menangkap) menunjukkan bahwa *'ilm* bukanlah sekadar penerimaan pasif terhadap informasi, melainkan sebuah tindakan aktif dari subjek yang mengetahui, yang mengerahkan kapasitas kognitifnya untuk "menangkap" objek pengetahuan. Kedua, frasa *bi-ḥaqīqatihi* (sesuai dengan hakikatnya) menegaskan bahwa *'ilm* harus memiliki korespondensi dengan realitas objektif (*muṭābaqah li al-wāqi'*); pengetahuan yang tidak sesuai dengan hakikat sesuatu—betapapun diyakininya—tidak dapat dikategorikan sebagai *'ilm* dalam pengertian yang sejati. Definisi ini, dengan demikian, menetapkan standar epistemologis yang tinggi: bahwa *'ilm* harus mencapai tingkat kepastian (*yaqīn*) yang didasarkan pada pemahaman yang benar tentang realitas sebagaimana adanya, bukan sebagaimana yang diinginkan atau diimajinasikan oleh subjek (Bakar, 1999, hlm. 80–85).

Melampaui definisi yang bersifat epistemologis murni, al-Ghazālī (w. 505 H/1111 M)—sang *Ḥujjat al-Islām* yang dikenal karena sintesis briliannya antara fiqh, teologi, filsafat, dan tasawuf—memberikan definisi *'ilm* yang lebih kaya dan multidimensional. Dalam karya monumentalnya, *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, al-Ghazālī mendefinisikan *'ilm* tidak hanya dari sudut pandang kognitif, tetapi juga dari sudut pandang spiritual dan etis. Baginya, *'ilm* adalah معرفة النفس بما لها وما عليها—"pengetahuan jiwa tentang apa yang menguntungkannya dan apa yang merugikannya" (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 45–50). Definisi ini sangat revolusioner karena ia menggeser fokus dari objek eksternal kepada subjek yang mengetahui itu sendiri. Bagi al-Ghazālī, *'ilm* yang sejati bukanlah sekadar

akumulasi informasi tentang dunia luar, melainkan sebuah pengetahuan yang secara langsung berdampak pada transformasi jiwa. Ilmu yang tidak membantu pemiliknya untuk membedakan antara yang bermanfaat dan yang merugikan bagi keselamatan spiritualnya—antara yang mendekatkannya kepada Allah dan yang menjauhkannya—pada hakikatnya bukanlah *'ilm*, melainkan *jahl* (kebodohan) yang terselubung. Lebih lanjut, dalam *al-Munqidh min al-Ḍalāl*, al-Ghazālī menekankan bahwa puncak dari *'ilm* adalah *ma'rifatullāh* (pengenalan terhadap Allah), dan bahwa semua ilmu lainnya—dari fiqh hingga kedokteran—hanya bernilai sejauh ia mengantarkan kepada tujuan tertinggi ini. Dengan demikian, definisi al-Ghazālī memberikan dimensi teleologis yang kuat kepada *'ilm*: bahwa nilai sebuah pengetahuan tidak hanya ditentukan oleh akurasinya, tetapi juga—dan terutama—oleh tujuan dan dampak spiritualnya terhadap jiwa pencari ilmu (Bakar, 1999, hlm. 85–95; Nasr, 1989, hlm. 20–30).

Pendekatan yang berbeda, namun sama-sama mendalam, ditawarkan oleh al-Sayyid al-Sharīf al-Jurjānī (w. 816 H/1413 M), seorang teolog, filsuf, dan ahli bahasa terkemuka dari periode pasca-klasik. Dalam karyanya yang sangat berpengaruh, *al-Ta'rīfāt*—sebuah kamus istilah teknis yang menjadi rujukan standar dalam tradisi keilmuan Islam—al-Jurjānī memberikan definisi *'ilm* yang sangat presisi dan analitis. Ia mendefinisikan *'ilm* sebagai اعتقادجازممطابقلموجب —"keyakinan yang pasti yang sesuai dengan realitas yang dituntutnya" (Al-Jurjānī, 1985, hlm. 152–153). Definisi ini menguraikan tiga elemen konstitutif dari *'ilm*. Pertama, *i'tiqād* (keyakinan)—yang menegaskan bahwa *'ilm* bukanlah sekadar dugaan atau opini, melainkan sesuatu yang diyakini kebenarannya oleh subjek. Kedua, *jāzim* (pasti)—yang membedakan *'ilm* dari *ẓann* (dugaan kuat) dan *shakk* (keraguan); *'ilm* harus mencapai tingkat kepastian yang tidak menyisakan ruang untuk keraguan yang masuk akal. Ketiga, *muṭābiq li-mūjib* (sesuai dengan realitas yang dituntutnya)—yang menegaskan bahwa keyakinan yang pasti itu harus memiliki korespondensi dengan realitas objektif; keyakinan yang pasti tetapi salah (seperti keyakinan seorang yang meyakini sesuatu yang tidak benar) tidak dapat disebut *'ilm*. Dengan demikian, definisi al-Jurjānī menggabungkan dimensi subjektif (*i'tiqād jāzim*) dan dimensi objektif (*muṭābiq li-mūjib*) dalam suatu sintesis yang elegan, menegaskan bahwa *'ilm* harus memenuhi kedua syarat tersebut secara simultan (Bakar, 1999, hlm. 90–100).

Ibn Khaldūn (w. 808 H/1406 M), sejarawan, sosiolog, dan filsuf peradaban yang sering dianggap sebagai bapak sosiologi dan historiografi modern, memberikan definisi *'ilm* yang mencerminkan pendekatan empiris dan sosiologisnya yang khas. Dalam *Muqaddimah*-nya yang monumental, Ibn Khaldūn mendefinisikan *'ilm* sebagai صفةينكشفبهامايطلب—"suatu sifat (kemampuan) yang dengannya tersingkaplah apa yang dicari" (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 1, hlm. 50–55). Definisi ini menekankan *'ilm* sebagai kapasitas (*ṣifah*) yang melekat pada jiwa manusia, yang memungkinkannya untuk menyingkap realitas yang sebelumnya

tersembunyi. Bagi Ibn Khaldūn, *'ilm* bukanlah sekadar kumpulan informasi yang statis, melainkan sebuah proses dinamis di mana akal manusia secara aktif terlibat dalam menyingkap misteri-misteri alam dan masyarakat. Lebih jauh, Ibn Khaldūn membedakan antara *'ilm* sebagai kapasitas individual dan *'ilm* sebagai disiplin yang terlembaga (*al-'ulūm al-mudawwanah*), dan ia menekankan bahwa perkembangan ilmu tidak dapat dipisahkan dari perkembangan peradaban (*'umrān*) secara keseluruhan. Ilmu, dalam kerangka Ibn Khaldūn, adalah produk dari dan sekaligus pendorong bagi kemajuan peradaban—sebuah wawasan sosiologis yang sangat maju untuk zamannya (Mahdi, 1964, hlm. 150–180).

Akhirnya, kita sampai pada rumusan kontemporer yang ditawarkan oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas (l. 1931), seorang filsuf dan pemikir pendidikan Islam yang telah memberikan kontribusi monumental dalam proyek Islamisasi ilmu pengetahuan. Al-Attas, setelah melakukan analisis yang mendalam terhadap tradisi intelektual Islam dan mendiagnosis krisis epistemologis yang melanda peradaban Muslim kontemporer akibat penetrasi sekularisme Barat, merumuskan definisi *'ilm* yang sangat komprehensif dan visioner. Baginya, *'ilm* adalah وصول المعنى إلى النفس أو وصول النفس إلى المعنى—"sampainya makna ke dalam jiwa, atau sampainya jiwa kepada makna" (Al-Attas, 1980, hlm. 25–30; Al-Attas, 1995, hlm. 35–40). Definisi ini memiliki keunggulan konseptual yang luar biasa karena ia menekankan relasi resiprokal antara subjek yang mengetahui (*al-nafs*) dan objek yang diketahui (*al-ma'nā*). Di satu sisi, makna "tiba" atau "sampai" ke dalam jiwa—sebuah proses yang menekankan bahwa *'ilm* adalah anugerah (*mawhibah*) dari Allah, bukan sekadar hasil usaha manusia semata. Di sisi lain, jiwa "sampai" kepada makna—sebuah proses yang menekankan bahwa manusia harus secara aktif mempersiapkan jiwanya melalui penyucian (*tazkiyah*) dan disiplin intelektual agar mampu menerima makna tersebut.

Lebih jauh, al-Attas secara eksplisit membedakan *'ilm* dari sekadar *information* (informasi) dan *knowledge* (pengetahuan) dalam pengertian Barat modern. Baginya, *'ilm* dalam Islam selalu melibatkan pengakuan akan tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan penciptaan (*recognition of the proper places of things in the order of creation*), yang pada puncaknya mengantarkan kepada pengenalan terhadap Allah SWT. Pengetahuan yang tidak disertai dengan pengenalan akan hierarki ini—misalnya, pengetahuan yang menempatkan materi di atas ruh, atau akal di atas wahyu—bukanlah *'ilm* yang sejati, melainkan *jahl* dalam bentuknya yang paling berbahaya. Definisi al-Attas ini, dengan demikian, mengintegrasikan dimensi epistemologis, metafisik, dan etis dalam satu kesatuan yang koheren, dan memberikan fondasi yang kokoh bagi proyek Islamisasi ilmu pengetahuan kontemporer. Ia mengingatkan kita bahwa *'ilm* bukanlah tujuan pada dirinya sendiri, melainkan jalan menuju *ma'rifatullāh*—sebuah visi yang, jika diinternalisasi secara mendalam, akan mentransformasi seluruh sistem pendidikan Islam dari akar rumput hingga puncaknya yang tertinggi.

C. Perbedaan Ilmu, Pengetahuan, dan Hikmah

Untuk menangkap distingsi yang tajam antara *'ilm* (ilmu), *ma'rifah* (pengetahuan), dan *ḥikmah* (kebijaksanaan) dalam tradisi intelektual Islam, kita harus melampaui kecenderungan reduksionis yang lazim dalam epistemologi modern yang cenderung memperlakukan ketiga istilah ini sebagai sinonim yang longgar. Dalam pandangan dunia Islam, ketiga konsep ini bukanlah sekadar label-label linguistik yang dapat dipertukarkan secara arbitrer, melainkan tiga tingkatan hierarkis dalam arsitektur pengetahuan yang masing-masing memiliki karakteristik, sumber, metode perolehan, dan fungsi spiritual yang berbeda secara kualitatif. Kegagalan untuk membedakan ketiganya secara tepat tidak hanya akan mengakibatkan kekacauan terminologis, tetapi juga—dan ini yang lebih serius—akan mengaburkan tujuan-tujuan hierarkis dari pendidikan Islam itu sendiri, yang pada puncaknya adalah pencapaian *ḥikmah* sebagai anugerah tertinggi dari Allah SWT (Al-Attas, 1980, hlm. 30–35; Bakar, 1999, hlm. 100–110).

- *'Ilm* (Ilmu), sebagaimana telah diuraikan secara ekstensif dalam bagian-bagian sebelumnya, menempati posisi fundamental sebagai dasar dari seluruh struktur pengetahuan. Secara terminologis, *'ilm* adalah pengetahuan yang pasti (*yaqīn*) yang diperoleh melalui metode-metode yang sah—wahyu, akal, dan indra—dan yang memiliki korespondensi dengan realitas objektif (*muṭābaqah li al-wāqi'*). Ciri utama dari *'ilm* adalah sifatnya yang sistematis, terverifikasi, dan terorganisasi; ia bukanlah sekadar kumpulan informasi yang acak, melainkan sebuah bangunan pengetahuan yang koheren, di mana setiap bagian terhubung secara logis dengan bagian lainnya, dan di mana setiap proposisi dapat diuji dan dipertanggungjawabkan (Al-Jurjānī, 1985, hlm. 152–155). Dalam konteks pendidikan, *'ilm* adalah apa yang diajarkan dan dipelajari dalam institusi-institusi formal—dari madrasah klasik hingga universitas modern. Ia mencakup baik *al-'ulūm al-naqliyyah* (ilmu-ilmu yang ditransmisikan, seperti tafsir, hadis, fiqh) maupun *al-'ulūm al-'aqliyyah* (ilmu-ilmu rasional, seperti logika, matematika, filsafat). Namun, *'ilm*—betapapun luas dan mendalamnya—tetaplah bersifat instrumental dalam pengertian bahwa ia adalah alat (*ālah*) untuk mencapai tujuan yang lebih tinggi. Ia memberikan informasi dan pemahaman kognitif, tetapi ia tidak dengan sendirinya menjamin transformasi spiritual atau kebijaksanaan. Seseorang dapat memiliki *'ilm* yang sangat luas tanpa menjadi *ḥakīm* (bijaksana), sebagaimana seseorang dapat memiliki *'ilm* yang mendalam tentang agama tanpa menjadi *rabbānī* (saleh dan berilmu secara spiritual). Inilah salah satu poin kritis yang sering ditekankan oleh al-Ghazālī (2011) dalam kritiknya terhadap para ulama yang ilmunya hanya berhenti pada aspek kognitif dan tidak meresap ke dalam jiwa (Jilid 1, hlm. 55–70).
- *Ma'rifah* (Pengetahuan), di sisi lain, menempati level yang lebih tinggi dan lebih personal dibandingkan *'ilm*. Jika *'ilm* bersifat objektif dan dapat

ditransmisikan secara formal, maka *ma'rifah* bersifat subjektif, intuitif, dan eksperiensial. Kata *ma'rifah* berasal dari akar kata Arab *'arafa* (عَرَفَ), yang mengandung makna "mengenali" atau "mengetahui dengan keakraban yang mendalam." Ibn Manẓūr (1955) dalam *Lisān al-'Arab* mencatat bahwa *ma'rifah* sering kali digunakan untuk pengetahuan yang diperoleh melalui pengalaman langsung (*mubāsharah*) dan kontemplasi mendalam (*ta'ammuq*), bukan sekadar melalui penalaran logis atau transmisi lisan (Jilid 9, hlm. 235–240). Dalam tradisi sufi, *ma'rifah* menempati posisi yang sangat sentral sebagai puncak dari perjalanan spiritual (*sulūk*). Al-Qushayrī (w. 465 H/1072 M) dalam *al-Risālah al-Qushayriyyah*-nya yang monumentalb mendefinisikan *ma'rifah* sebagai pengetahuan hati (*'ilm al-qalb*) yang diperoleh melalui *mujāhadah* (perjuangan spiritual) dan *mushāhadah* (penyaksian langsung), bukan melalui *istidlāl* (penalaran deduktif) semata. Lebih jauh, para sufi membedakan antara *'ilm al-yaqīn* (ilmu tentang keyakinan)—yang diperoleh melalui pembelajaran dan penalaran—dengan *'ayn al-yaqīn* (penglihatan langsung tentang keyakinan) dan *ḥaqq al-yaqīn* (pengalaman hakiki tentang keyakinan)—yang hanya dapat diperoleh melalui *ma'rifah*. Al-Ghazālī sendiri, dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, menekankan perbedaan ini dengan tajam: "Betapa banyak perbedaan antara mengetahui definisi kesehatan dan mengalami kesehatan itu sendiri, antara mengetahui definisi cinta dan merasakan cinta itu sendiri" (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 20–25). Dengan demikian, jika *'ilm* dapat diibaratkan sebagai peta yang menggambarkan suatu wilayah, maka *ma'rifah* adalah pengalaman langsung berjalan di wilayah itu sendiri—sebuah pengetahuan yang tidak hanya diketahui oleh akal, tetapi juga dihayati oleh seluruh eksistensi manusia.

Puncak dari hierarki pengetahuan ini adalah *Ḥikmah* (Kebijaksanaan)—sebuah konsep yang melampaui baik *'ilm* maupun *ma'rifah* dan menempati posisi tertinggi dalam arsitektur epistemologis Islam. Secara etimologis, *ḥikmah* berasal dari akar kata *ḥakama* (حَكَمَ), yang berarti "menghakimi," "mencegah," atau "mengendalikan." Ibn Manẓūr (1955) mencatat bahwa *ḥikmah* secara literal berarti "mencegah kebodohan dan mencegah kerusakan" (*al-man' min al-jahl wa al-fasād*), dan ia juga digunakan untuk merujuk pada *al-'adl* (keadilan) dan *al-'ilm* (ilmu) (Jilid 12, hlm. 140–145). Al-Rāghib al-Aṣfahānī (2009) dalam *Mufradāt*-nya mendefinisikan *ḥikmah* sebagai الإصابة في القول والعمل—"ketepatan dalam perkataan dan perbuatan" (hlm. 248–250). Definisi ini sangat signifikan karena ia menghubungkan dimensi kognitif (perkataan) dengan dimensi praktis (perbuatan), menunjukkan bahwa *ḥikmah* bukanlah sekadar pengetahuan teoretis, melainkan pengetahuan yang secara langsung dan akurat terimplementasi dalam tindakan.

Dalam Al-Qur'an, *ḥikmah* disebutkan dalam berbagai konteks yang menegaskan posisinya yang sangat tinggi. Allah SWT berfirman:

يُؤْتِي ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا

"Allah menganugerahkan al-ḥikmah kepada siapa yang dikehendaki-Nya. Dan barangsiapa yang dianugerahi al-ḥikmah, dia benar-benar telah dianugerahi karunia yang banyak" (QS. Al-Baqarah [2]: 269).

Ayat ini secara eksplisit menyatakan bahwa *ḥikmah* adalah anugerah ilahi yang tidak dapat diperoleh semata-mata melalui usaha intelektual manusia. Ia adalah karunia yang diberikan Allah kepada hamba-hamba-Nya yang telah mencapai tingkat kesalehan dan kedalaman spiritual tertentu. Lebih jauh, Al-Qur'an menghubungkan *ḥikmah* dengan para nabi dan rasul, menunjukkan bahwa ia adalah kualitas tertinggi dari pengetahuan kenabian. Allah SWT berfirman tentang Nabi Daud AS:

وَشَدَدْنَا مُلْكَهُۥ وَءَاتَيْنَٰهُ ٱلْحِكْمَةَ وَفَصْلَ ٱلْخِطَابِ

"Dan Kami kuatkan kerajaannya dan Kami berikan kepadanya al-ḥikmah dan kebijaksanaan dalam menyelesaikan perselisihan" (QS. Ṣād [38]: 20).

Tentang Nabi Isa AS, Allah berfirman:

وَإِذْ عَلَّمْتُكَ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ

"Dan (ingatlah) ketika Aku mengajarkan kepadamu al-Kitab, al-ḥikmah, Taurat, dan Injil" (QS. Al-Mā'idah [5]: 110).

Ayat-ayat ini menunjukkan bahwa *ḥikmah* adalah pengetahuan tertinggi yang diajarkan oleh Allah kepada para nabi-Nya—sebuah pengetahuan yang mengintegrasikan pemahaman intelektual, pengalaman spiritual, dan kemampuan untuk menerapkan pengetahuan tersebut secara tepat dan adil dalam kehidupan nyata.

Dalam tradisi intelektual Islam, *ḥikmah* sering kali dipahami sebagai ilmu yang disertai dengan amal, atau pengetahuan yang mencegah pemiliknya dari perbuatan tercela. Ibn Qayyim al-Jawziyyah (w. 751 H/1350 M), murid utama Ibn Taimiyyah, dalam *Madārij al-Sālikīn*-nya yang monumental, mendefinisikan *ḥikmah* sebagai معرفة الحق سبحانه على الوجه الذي يُرْضِيه والعمل بمقتضاه—"mengenal Allah SWT dengan cara yang diridhai-Nya, dan beramal sesuai dengan tuntutan pengenalan tersebut" (Ibn Qayyim, 1973, Jilid 2, hlm. 250–260). Definisi ini menegaskan bahwa *ḥikmah* adalah sintesis dari *'ilm* dan *ma'rifah* yang mencapai tingkat tertingginya ketika ia termanifestasi dalam tindakan yang benar dan tepat. Seorang *ḥakīm* bukan hanya seseorang yang tahu (*'ālim*), bukan juga hanya seseorang yang mengalami (*'ārif*), tetapi seseorang yang—karena kedalaman pengetahuan dan pengalamannya—mampu bertindak dengan tepat, adil, dan bijaksana dalam setiap situasi, mengambil keputusan yang tidak hanya benar secara intelektual tetapi juga baik secara moral dan bermanfaat secara spiritual. Dalam kerangka

ini, *ḥikmah* adalah tujuan tertinggi dari pendidikan Islam—sebuah tujuan yang melampaui sekadar akumulasi kredit akademik atau perolehan gelar formal, dan yang hanya dapat dicapai melalui integrasi harmonis antara *'ilm* (ilmu), *ma'rifah* (pengetahuan intuitif), dan *'amal* (tindakan).

Dengan demikian, perbedaan antara *'ilm*, *ma'rifah*, dan *ḥikmah* bukanlah sekadar perbedaan terminologis, melainkan perbedaan ontologis dan spiritual yang mencerminkan tingkatan-tingkatan dalam perjalanan manusia menuju Allah SWT. *'Ilm* adalah langkah pertama: fondasi pengetahuan yang memberikan peta dan kompas. *Ma'rifah* adalah langkah kedua: pengalaman langsung yang mentransformasi peta menjadi realitas yang dihayati. *Ḥikmah* adalah puncak dari perjalanan tersebut: ketika pengetahuan dan pengalaman bersatu dalam jiwa yang telah disucikan, menghasilkan kemampuan untuk melihat kebenaran dan bertindak berdasarkan kebenaran itu dalam setiap aspek kehidupan. Inilah hierarki epistemologis yang autentik dalam Islam—sebuah hierarki yang, jika diinternalisasi oleh sistem pendidikan Islam kontemporer, akan mengarahkan kembali tujuan pendidikan dari sekadar mencetak "pekerja yang terampil" (*skilled workers*) menuju mencetak "manusia yang bijaksana" (*insān ḥakīm*), yang tidak hanya menguasai ilmu pengetahuan, tetapi juga memiliki kedalaman spiritual dan integritas moral untuk menggunakan ilmu tersebut demi kemaslahatan umat manusia dan keridhaan Allah SWT.

SUMBER ILMU DALAM ISLAM

DALAM arsitektur epistemologi Islam, persoalan paling fundamental yang menentukan validitas, hierarki, dan orientasi pengetahuan adalah pertanyaan tentang sumber (*maṣādir*). Berbeda dengan epistemologi Barat modern yang—sejak Descartes hingga para positivis logis—telah mereduksi sumber pengetahuan yang sah hanya kepada dua poros, yaitu rasio (*ratio*) dan pengalaman indrawi (*empiria*), Islam menawarkan sebuah konstelasi sumber yang jauh lebih luas, lebih dalam, dan lebih terstruktur secara hierarkis. Reduksionisme epistemologis Barat ini, sebagaimana didiagnosis oleh Al-Attas (1995, hlm. 15–25), bukanlah perkembangan yang netral, melainkan hasil dari proses sekularisasi yang secara sistematis menyingkirkan wahyu dari domain pengetahuan yang sahih dan mengurungnya dalam wilayah "iman" yang privat dan subjektif. Sebaliknya, Islam—melalui Al-Qur'an dan tradisi intelektual yang dibangun oleh para ulama selama lebih dari empat belas abad—mengakui lima sumber utama yang membentuk sebuah spektrum epistemologis yang integral: wahyu (*al-waḥyu*) sebagai fondasi tertinggi yang memberikan kerangka metafisik dan moral bagi seluruh aktivitas kognitif; akal (*al-'aql*) sebagai instrumen rasional yang dianugerahkan untuk menafsirkan wahyu dan membaca ayat-ayat kawniyyah di alam semesta; indra (*al-ḥawāss*) sebagai perangkat empiris yang menghubungkan manusia dengan realitas material; intuisi

(*al-kashf* atau *al-ilhām*) sebagai saluran spiritual yang—dalam kondisi tertentu dan dengan syarat-syarat yang ketat—dapat menyingkap hakikat-hakikat yang tidak terjangkau oleh akal dan indra; serta pengalaman empiris (*al-tajribah*) sebagai akumulasi observasi dan eksperimentasi yang memungkinkan pengembangan ilmu-ilmu terapan. Kelima sumber ini tidak tersusun secara horizontal dan setara, melainkan dalam sebuah hierarki yang terintegrasi, di mana wahyu berfungsi sebagai *primum principium*—prinsip pertama yang memberikan arah, makna, dan batasan bagi sumber-sumber lainnya, sementara akal dan indra beroperasi sebagai instrumen yang, jika digunakan dalam kerangka wahyu, akan mengantarkan kepada kebenaran, tetapi jika dilepaskan dari bimbingannya, dapat tersesat dalam labirin spekulasi dan kesalahan. Sub-bab ini akan menguraikan masing-masing sumber tersebut secara mendalam, dengan memberikan perhatian khusus pada bagaimana interaksi di antara mereka—bukan dominasi satu atas yang lain—telah menghasilkan tradisi keilmuan Islam yang kaya, dinamis, dan autentik. Pemahaman yang tepat tentang hierarki dan interaksi sumber-sumber ini bukan hanya persoalan teoretis, tetapi juga memiliki implikasi yang sangat praktis bagi pendidikan Islam kontemporer: ia akan menentukan dari mana kita memulai proses pembelajaran, bagaimana kita mengintegrasikan berbagai jenis pengetahuan, dan ke arah mana kita mengarahkan seluruh usaha pendidikan.

A. Wahyu

Dalam konstelasi sumber ilmu yang diakui oleh epistemologi Islam, wahyu (*al-waḥyu*) menempati posisi yang bukan hanya tertinggi, tetapi juga fundatif: ia adalah fondasi yang di atasnya seluruh bangunan pengetahuan didirikan, dan sekaligus kriteria pembeda (*al-fārūq*) yang memisahkan secara tegas antara epistemologi Islam dan epistemologi sekuler. Keputusan untuk menempatkan wahyu sebagai sumber pertama dan utama bukanlah keputusan arbitrer yang lahir dari dogmatisme buta, melainkan konsekuensi logis dari doktrin tauhid itu sendiri. Jika Allah SWT adalah *al-'Alīm* (Yang Maha Mengetahui), *al-Ḥaqq* (Yang Maha Benar), dan *al-Ḥakīm* (Yang Maha Bijaksana), maka pengetahuan yang berasal dari-Nya—yang disampaikan melalui para nabi dan rasul-Nya—haruslah menempati posisi suprematif dalam hierarki epistemologis. Menolak otoritas epistemik wahyu, atau mereduksinya menjadi sekadar "klaim iman" yang tidak memiliki validitas kognitif, pada hakikatnya adalah menolak konsekuensi dari pengakuan terhadap kemahatahuan Allah, sebuah kontradiksi teologis yang tidak dapat diselesaikan dalam kerangka tauhid yang autentik (Al-Attas, 1995, hlm. 40–50; Nasr, 1989, hlm. 10–18).

Secara etimologis, kata *waḥyu* (وَحْي) berasal dari akar kata Arab *waw-ḥā'-yā'* (و-ح-ي), yang memiliki medan semantik yang sangat kaya dan berlapis. Ibn Manẓūr (1955, Jilid 15, hlm. 375–382) dalam *Lisān al-'Arab* mencatat bahwa *waḥyu* secara literal dapat berarti isyarat yang cepat dan tersembunyi (*al-ishārah al-sarī'ah al-*

khafiyyah), pemberitahuan rahasia (*al-i'lām al-khafī*), ilham (*al-ilhām*), dan tulisan (*al-kitābah*). Keragaman makna etimologis ini sangat signifikan: ia menunjukkan bahwa *waḥyu* melibatkan transmisi pengetahuan dari satu pihak kepada pihak lain, yang terjadi secara cepat, tersembunyi dari pengamatan biasa, dan sering kali melampaui mekanisme-mekanisme komunikasi konvensional. Al-Rāghib al-Aṣfahānī (2009, hlm. 855–857) dalam *Mufradāt*-nya menambahkan dimensi teologis yang krusial: bahwa *waḥyu* secara khusus merujuk pada penyampaian pengetahuan dari Allah kepada para nabi-Nya, sebuah proses yang berbeda dari inspirasi atau ilham biasa, karena ia melibatkan jaminan kebenaran mutlak (*al-ṣidq al-muṭlaq*) dan perlindungan dari kesalahan (*al-'iṣmah*).

Dalam Al-Qur'an, kata *waḥyu* dan derivasinya digunakan dalam berbagai konteks yang memperkaya pemahaman kita tentang cakupan maknanya. Al-Qur'an tidak hanya menggunakan *waḥyu* untuk komunikasi Allah kepada para nabi, tetapi juga—secara metaforis—untuk ilham yang diberikan kepada makhluk-makhluk non-manusiawi. Allah SWT berfirman:

وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى ٱلنَّحْلِ أَنِ ٱتَّخِذِى مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ ٱلشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ

"Dan Tuhanmu mewahyukan kepada lebah: 'Buatlah sarang-sarang di bukit-bukit, di pohon-pohon kayu, dan di tempat-tempat yang dibikin manusia'" (QS. An-Naḥl [16]: 68).

Penggunaan kata *awḥā* dalam konteks ini sangat instruktif: ia menunjukkan bahwa wahyu, dalam pengertiannya yang paling luas, adalah pengetahuan yang ditanamkan langsung oleh Allah ke dalam makhluk-Nya, baik melalui mekanisme insting (sebagaimana pada lebah) maupun melalui komunikasi verbal dan non-verbal dengan para nabi. Dengan demikian, wahyu dalam Islam bukanlah sesuatu yang asing bagi struktur realitas; ia adalah bagian integral dari cara Allah mengatur dan membimbing ciptaan-Nya pada berbagai tingkatan eksistensi.

Namun, dalam pengertian teknisnya yang paling ketat, wahyu merujuk pada penyampaian firman Allah SWT kepada para nabi dan rasul-Nya untuk disampaikan kepada umat manusia sebagai pedoman hidup. Proses transmisi ini, sebagaimana dijelaskan oleh para ulama *'ulūm al-Qur'ān*, dapat terjadi melalui berbagai modus: mimpi yang benar (*al-ru'yā al-ṣādiqah*), bisikan langsung ke dalam jiwa (*al-ilqā' fī al-rū'*), pembicaraan dari balik tabir (*min warā'i ḥijāb*), atau pengutusan malaikat Jibril sebagai pembawa wahyu. Allah SWT sendiri menjelaskan keragaman modus ini dalam firman-Nya:

وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُكَلِّمَهُ ٱللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِن وَرَآئِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا فَيُوحِىَ بِإِذْنِهِۦ مَا يَشَآءُ ۚ إِنَّهُۥ عَلِىٌّ حَكِيمٌ

"Dan tidak mungkin bagi seorang manusia pun bahwa Allah berkata-kata dengan dia kecuali dengan perantaraan wahyu, di belakang tabir, atau dengan mengutus

seorang utusan lalu mewahyukan kepadanya dengan seizin-Nya apa yang Dia kehendaki. Sesungguhnya Dia Maha Tinggi lagi Maha Bijaksana" (QS. Al-Shūrā [42]: 51). Ayat ini secara eksplisit menetapkan tiga modus komunikasi ilahi, menegaskan bahwa wahyu bukanlah pengalaman subjektif yang ambigu, melainkan proses yang diatur oleh kehendak dan kebijaksanaan-Nya.

Signifikansi epistemologis wahyu sebagai sumber ilmu tidak dapat dilebih-lebihkan. Wahyu menyediakan kerangka metafisik (*metaphysical framework*) yang tanpanya seluruh aktivitas kognitif manusia akan kehilangan orientasi dan makna. Ia memberikan jawaban atas pertanyaan-pertanyaan fundamental yang tidak dapat dijawab oleh akal dan indra secara mandiri: Dari mana kita berasal? Ke mana kita akan kembali? Apa tujuan eksistensi kita? Apa hakikat realitas yang melampaui alam material? Tanpa wahyu, akal manusia—dengan segala kecanggihannya—akan selamanya terkurung dalam apa yang disebut oleh para filosof Muslim sebagai alam syahādah (dunia yang terlihat dan terukur), tanpa pernah mampu menembus alam ghaib (realitas transenden yang tidak terjangkau oleh indra). Inilah yang dimaksud oleh Al-Attas (1995, hlm. 50–60) ketika ia menegaskan bahwa wahyu adalah satu-satunya sumber pengetahuan yang dapat diandalkan tentang realitas-realitas transenden, seperti hakikat Allah, sifat-sifat-Nya, kehidupan setelah kematian, dan nilai-nilai moral yang absolut. Akal dan indra, betapapun berharganya, tidak memiliki kapasitas untuk menyingkap realitas-realitas ini secara mandiri; mereka harus bergantung pada wahyu untuk mendapatkan informasi yang dapat diandalkan tentangnya.

Namun, supremasi wahyu atas sumber-sumber lainnya tidak berarti bahwa wahyu meniadakan atau menindas akal dan indra. Sebaliknya, wahyu justru mengaktifkan, mengarahkan, dan memberdayakan akal dan indra untuk berfungsi sesuai dengan tujuan penciptaannya. Al-Qur'an secara konsisten menyerukan manusia untuk menggunakan akalnya (*ta'qilūn*), merenungkan (*tatadabbarūn*), dan mengamati alam semesta (*yanẓurūn*), menunjukkan bahwa iman kepada wahyu tidak bertentangan dengan penggunaan kapasitas rasional dan empiris. Dalam pandangan Islam, wahyu adalah cahaya (*nūr*) yang menerangi jalan bagi akal, sehingga akal dapat melihat realitas dengan jelas dan menilainya dengan benar, bukan dalam kegelapan spekulasi yang tak berujung. Firman Allah SWT menegaskan fungsi iluminatif wahyu ini:

قَدْ جَآءَكُم مِّنَ ٱللَّهِ نُورٌ وَكِتَٰبٌ مُّبِينٌ

"Sesungguhnya telah datang kepadamu cahaya dari Allah, dan kitab yang menerangkan" (QS. Al-Mā'idah [5]: 15). Ayat ini secara eksplisit menggambarkan wahyu sebagai *nūr*—cahaya yang membuat realitas menjadi terang dan dapat dipahami—bukan sebagai belenggu yang membatasi kebebasan berpikir.

Lebih jauh, wahyu berfungsi sebagai kriteria verifikasi (*mi'yār*) bagi pengetahuan yang diperoleh melalui sumber-sumber lain. Dalam epistemologi

Islam, tidak semua yang dihasilkan oleh akal dan indra secara otomatis dianggap benar. Akal dapat keliru dalam penalarannya; indra dapat tertipu oleh ilusi; pengalaman empiris dapat disalahinterpretasikan. Wahyu, dengan klaimnya atas kebenaran absolut, berfungsi sebagai standar objektif yang dengannya pengetahuan dari sumber-sumber lain dapat diuji dan dievaluasi. Jika suatu kesimpulan rasional atau temuan empiris bertentangan secara fundamental dengan wahyu yang *qaṭ'ī* (pasti dan definitif), maka dalam hierarki epistemologis Islam, wahyu harus didahulukan, dan penafsiran terhadap data rasional atau empiris tersebut harus direvisi. Ini bukanlah tindakan menindas akal, melainkan tindakan menempatkan akal pada tempatnya yang tepat dalam tatanan pengetahuan—sebuah prinsip yang merupakan inti dari konsep *adab* terhadap ilmu sebagaimana dielaborasi oleh Al-Attas (1980, hlm. 40–50).

Di sinilah letak urgensi memahami wahyu sebagai sumber ilmu bagi pendidikan Islam kontemporer. Dalam sistem pendidikan yang didominasi oleh epistemologi sekuler, wahyu telah disingkirkan dari domain pengetahuan publik dan direduksi menjadi "keyakinan pribadi" yang tidak memiliki relevansi kognitif. Akibatnya, pendidikan kehilangan orientasi metafisiknya, dan ilmu pengetahuan—yang seharusnya menjadi jalan menuju pengenalan terhadap Sang Pencipta—berubah menjadi alat untuk mengeksploitasi alam dan memuaskan keinginan material tanpa batas. Pemulihan wahyu ke posisinya yang sah sebagai sumber ilmu tertinggi adalah langkah pertama dan paling fundamental dalam proyek Islamisasi ilmu pengetahuan dan reformasi pendidikan Islam. Ini bukan berarti bahwa setiap disiplin ilmu harus dimulai dengan mengutip ayat Al-Qur'an, melainkan bahwa setiap disiplin ilmu harus diintegrasikan ke dalam kerangka metafisik dan etis yang disediakan oleh wahyu, sehingga ia tidak hanya menghasilkan pengetahuan yang akurat, tetapi juga pengetahuan yang membawa rahmat bagi semesta alam—sebuah visi yang hanya dapat diwujudkan ketika manusia, dengan rendah hati, mengakui bahwa akalnya hanyalah setitik cahaya yang memantulkan Cahaya-Nya yang tak terbatas.

B. Akal

Dalam hierarki sumber ilmu yang telah ditetapkan oleh epistemologi Islam, wahyu menempati posisi tertinggi sebagai fondasi metafisik dan kriteria verifikasi. Namun, supremasi wahyu sama sekali tidak menegasikan peran vital dari anugerah terbesar kedua yang diberikan Allah SWT kepada manusia setelah petunjuk kenabian itu sendiri: akal (*al-'aql*). Dalam sejarah intelektual Islam, posisi akal telah menjadi medan perdebatan yang sengit—di satu sisi, ada kelompok yang meninggikannya hampir setara dengan wahyu, sementara di sisi lain, ada yang merendahkannya hingga hampir tidak memiliki kapasitas untuk mencapai kebenaran. Posisi moderat yang mencerminkan arus utama tradisi Islam (*ahl al-*

sunnah wa al-jamā'ah) adalah bahwa akal adalah instrumen niscaya (*ḍarūrī*) yang tanpanya wahyu tidak akan dapat dipahami, alam semesta tidak akan dapat dibaca, dan tanggung jawab moral tidak akan memiliki dasar. Namun, akal—betapapun cemerlangnya—bukanlah sumber pengetahuan yang otonom dan swasembada; ia adalah cahaya yang membutuhkan cahaya lain untuk berfungsi secara optimal, yaitu cahaya wahyu yang menerangi jalannya dan mencegahnya dari tersesat dalam kegelapan spekulasi dan kesombongan intelektual (Al-Attas, 1995, hlm. 60–70; Bakar, 1999, hlm. 120–140).

Secara etimologis, analisis terhadap akar kata *'aql* (عَقْل) mengungkapkan wawasan yang sangat mendalam tentang bagaimana peradaban Islam memahami fungsi dan batasan akal. Kata *'aql* berasal dari akar triliteral *'ayn-qāf-lām* (ع-ق-ل), yang secara literal berarti mengikat (*al-rabṭ*), menahan (*al-imsāk*), dan mencegah (*al-man'*). Ibn Manẓūr (1955, Jilid 11, hlm. 455–465) dalam *Lisān al-'Arab* mencatat bahwa *'aql* pada mulanya digunakan untuk merujuk pada tali pengikat (*al-'iqāl*) yang digunakan untuk menambatkan unta agar tidak lari dan tersesat. Dari makna literal inilah, secara metaforis, kata *'aql* kemudian digunakan untuk merujuk pada kapasitas kognitif dan moral yang menahan manusia dari tindakan-tindakan yang merugikan dan menyesatkan. Metafora ini sangat kaya implikasinya: sebagaimana tali pengikat menahan unta agar tidak lepas kendali, akal menahan jiwa manusia—dengan segala hasrat, impuls, dan dorongan irasionalnya—agar tidak terjerumus ke dalam kebinasaan. Akal, dalam pengertian etimologisnya, adalah kekuatan inhibisi moral yang memungkinkan manusia untuk menunda kepuasan instan, mempertimbangkan konsekuensi jangka panjang, dan pada akhirnya, bertindak secara bijaksana. Al-Rāghib al-Aṣfahānī (2009, hlm. 577–580) dalam *Mufradāt*-nya memperdalam analisis ini dengan mendefinisikan *'aql* secara epistemologis sebagai قوة بها يدرك الإنسان الحقائق ويتميز بها من سائر الحيوانات—"kekuatan yang dengannya manusia menangkap hakikat-hakikat dan yang dengannya ia dibedakan dari seluruh hewan." Definisi ini menekankan bahwa akal adalah pembeda spesifik (*differentia specifica*) antara manusia dan hewan; ia adalah kualitas yang mendefinisikan kemanusiaan itu sendiri dan menjadi dasar bagi *taklīf* (pembebanan tanggung jawab moral).

Al-Qur'an, secara konsisten dan dengan penuh penekanan, mengakui otoritas epistemik akal dan menyerukan penggunaannya dalam berbagai konteks. Namun, Al-Qur'an tidak menggunakan kata *'aql* sebagai kata benda, melainkan hampir selalu dalam bentuk kata kerja (*fi'l*): يَعْقِلُونَ (*ya'qilūn*—mereka menggunakan akal), تَعْقِلُونَ (*ta'qilūn*—kalian menggunakan akal), أَفَلَا تَعْقِلُونَ (*a fa lā ta'qilūn*—apakah kalian tidak menggunakan akal?). Penggunaan morfologis ini sangat signifikan secara filosofis: Al-Qur'an tidak memperlakukan akal sebagai entitas statis yang dimiliki atau tidak dimiliki, melainkan sebagai aktivitas dinamis, sebuah proses penalaran yang harus terus-menerus dilakukan. Lebih dari empat puluh kali Al-Qur'an mengecam mereka yang tidak menggunakan

akalnya, dengan nada yang berkisar dari keheranan hingga kecaman keras. Dalam salah satu ayat yang paling keras, Allah SWT berfirman:

إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلۡبُكۡمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعۡقِلُونَ

"Sesungguhnya makhluk yang paling buruk di sisi Allah adalah mereka yang tuli dan bisu, yaitu orang-orang yang tidak menggunakan akalnya" (QS. Al-Anfāl [8]: 22). Ayat ini mendeskripsikan pengabaian akal bukan hanya sebagai kesalahan intelektual, tetapi sebagai *degradasi ontologis*—sebuah kejatuhan dari martabat kemanusiaan ke tingkat yang lebih rendah dari hewan, karena hewan tunduk pada insting yang diberikan Allah, sementara manusia yang menolak menggunakan akalnya telah mengingkari anugerah yang membedakannya.

Fungsi epistemologis akal dalam Islam sangatlah luas dan multidimensi, namun secara fundamental ia beroperasi dalam tiga ranah utama yang saling terkait. Pertama, akal berfungsi sebagai instrumen untuk memahami wahyu (*fahm al-waḥy*). Tanpa akal, firman Allah hanyalah serangkaian bunyi atau teks yang tidak bermakna. Akallah yang menangkap struktur linguistiknya, menganalisis argumen-argumennya, mengekstrak prinsip-prinsip hukum darinya, dan menghubungkan ayat-ayat yang tampak berbeda ke dalam sebuah kerangka teologis dan etis yang koheren. Ilmu tafsir, ilmu hadis, ushul fiqh, dan seluruh disiplin keislaman pada hakikatnya adalah produk dari interaksi yang intens antara akal dan wahyu. Kedua, akal berfungsi sebagai instrumen untuk membaca alam semesta (*qirā'at al-kawn*). Sebagaimana telah ditekankan, Al-Qur'an secara konsisten menyerukan manusia untuk mengamati, merenungkan, dan meneliti fenomena alam—dari pergantian siang dan malam hingga proses penciptaan embrio—sebagai *āyāt* yang menunjuk kepada Sang Pencipta. Ilmu-ilmu alam (*al-'ulūm al-kawniyyah*), dalam kerangka ini, bukanlah aktivitas sekuler yang terpisah dari agama, melainkan bagian integral dari *'ibādah* dan *tafakkur* yang diperintahkan oleh Allah. Ketiga, akal berfungsi sebagai instrumen untuk membedakan antara yang baik dan yang buruk (*al-tamyīz bayna al-khayr wa al-sharr*). Akal adalah fondasi bagi tanggung jawab moral; ia adalah kapasitas yang memungkinkan manusia untuk memahami perintah dan larangan Allah, untuk menimbang konsekuensi dari tindakannya, dan untuk memilih—dengan kehendak bebasnya—jalan yang benar atau jalan yang sesat (Bakar, 1999, hlm. 140–160; Al-Faruqi, 1982, hlm. 50–70).

Namun, pengakuan terhadap kapasitas akal yang luar biasa ini harus selalu diimbangi dengan kesadaran yang sama kuatnya akan batasan-batasannya. Dalam epistemologi Islam, akal bukanlah entitas yang mahakuasa yang dapat menjangkau seluruh realitas; ia memiliki cakrawala terbatas yang melampauinya terdapat realitas-realitas yang hanya dapat diakses melalui wahyu. Para teolog dan filosof Muslim secara konsisten menekankan bahwa akal manusia—betapapun terlatihnya—tidak akan pernah mampu, dengan kekuatannya

sendiri, untuk mengetahui secara pasti hakikat Allah, detail-detail kehidupan setelah kematian, atau nilai-nilai moral yang absolut. Al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 85–95) dalam *Iḥyā'*-nya menggunakan metafora yang sangat kuat untuk menjelaskan hal ini: akal, baginya, adalah seperti mata (*'ayn*), sementara wahyu adalah seperti cahaya matahari (*nūr al-shams*). Mata memiliki kapasitas untuk melihat, tetapi tanpa cahaya—tanpa penerangan dari luar dirinya—ia tidak dapat melihat apa pun; ia akan tersandung dalam kegelapan. Demikian pula, akal memiliki kapasitas untuk memahami, tetapi tanpa cahaya wahyu, ia tidak dapat memahami realitas-realitas transenden; ia akan tersesat dalam labirin spekulasi dan dugaan yang tak berujung. Metafora ini dengan indah menangkap keseimbangan yang diajarkan oleh Islam: akal diakui kapasitasnya, tetapi ia juga diingatkan akan ketergantungan mutlaknya pada sumber cahaya yang lebih tinggi.

Di sinilah letak signifikansi dari konsep adab terhadap akal yang menjadi inti dari pandangan dunia Islam. Akal, sebagaimana setiap anugerah Allah, memiliki tempatnya yang tepat (*martabah*) dalam tatanan kosmis. Ia harus digunakan dengan penuh rasa syukur, tetapi ia tidak boleh disembah; ia harus diandalkan, tetapi ia tidak boleh didewakan. Kesalahan terbesar dari tradisi Rasionalisme Barat sejak Abad Pencerahan, dalam diagnosis Al-Attas (1995, hlm. 70–80), adalah bahwa ia telah mengangkat akal dari posisinya sebagai instrumen menjadi hakim tertinggi atas realitas, bahkan atas wahyu itu sendiri. Akibatnya, wahyu didesakralisasi, alam didekonstruksi, dan manusia—yang seharusnya menjadi *'abd* (hamba)—mengklaim dirinya sebagai pusat eksistensi dan penguasa alam semesta. Pendidikan Islam yang autentik harus mengembalikan akal ke posisinya yang tepat: sebagai anugerah yang luar biasa, yang digunakan dengan penuh tanggung jawab, dalam kerangka wahyu, dan untuk tujuan mendekatkan diri kepada Sang Pemberi akal. Hanya dalam keseimbangan inilah akal dapat menjalankan fungsinya sebagai jalan menuju kebenaran, bukan sebagai berhala yang menghalangi dari Kebenaran. Sebagaimana diisyaratkan oleh firman-Nya:

سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ

"Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar" (QS. Fuṣṣilat [41]: 53)—bahwa penggunaan akal untuk mengamati *āfāq* dan *anfus* pada akhirnya akan menuntun kepada pengakuan bahwa *al-Ḥaqq* adalah benar, dan bahwa akal, pada puncak perjalanannya, akan bersujud dalam kerendahan hati di hadapan Wahyu.

C. Indra

Dalam spektrum sumber ilmu yang diakui oleh epistemologi Islam, indra (*al-ḥawāss*) menempati posisi yang unik dan paradoksal. Di satu sisi, ia adalah gerbang

pertama (*al-bawwābah al-ūlā*) yang melaluinya manusia memperoleh akses ke realitas empiris—tanpa indra, akal tidak akan memiliki bahan mentah untuk diolah, dan tanpa data indrawi, seluruh bangunan ilmu-ilmu alam dan terapan akan runtuh ke dalam spekulasi kosong. Di sisi lain, indra—dalam pandangan Islam—tidak pernah dianggap sebagai sumber yang otonom, swasembada, atau bebas dari kemungkinan kesalahan. Ia adalah instrumen yang terbatas, yang hanya dapat beroperasi dalam cakrawala *'ālam al-syahādah* (dunia yang terlihat), dan yang selalu rentan terhadap distorsi, ilusi, dan degradasi moral. Dalam hal ini, epistemologi Islam mengambil posisi yang secara fundamental berbeda dari empirisme radikal ala David Hume atau positivisme logis Lingkaran Wina, yang mereduksi pengetahuan yang bermakna hanya kepada apa yang dapat diverifikasi secara indrawi. Sebaliknya, Islam mengakui validitas data indrawi sebagai salah satu sumber pengetahuan yang sah, namun dengan syarat yang ketat: bahwa data tersebut diinterpretasikan oleh akal yang sehat (*'aql salīm*) dan diintegrasikan ke dalam kerangka metafisik dan etis yang disediakan oleh wahyu. Tanpa bimbingan akal dan wahyu, indra tidak lebih dari sekadar jendela yang membiarkan cahaya masuk, tetapi tidak memiliki kemampuan untuk menafsirkan apa yang dilihatnya (Al-Attas, 1995, hlm. 80–90; Bakar, 1999, hlm. 160–180).

Pengakuan Islam terhadap validitas epistemologis indra ditegaskan secara eksplisit dalam Al-Qur'an, yang secara konsisten menyebutkan pendengaran (*al-sam'*), penglihatan (*al-baṣar*), dan hati (*al-fu'ād*) sebagai anugerah-anugerah ilahi yang akan dimintai pertanggungjawaban. Dalam salah satu ayat yang paling fundamental mengenai tanggung jawab epistemologis manusia, Allah SWT berfirman:

وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا

"Dan janganlah kamu mengikuti apa yang kamu tidak mempunyai pengetahuan tentangnya. Sesungguhnya pendengaran, penglihatan, dan hati, semuanya itu akan dimintai pertanggungjawabannya" (QS. Al-Isrā' [17]: 36).

Ayat ini memiliki signifikansi epistemologis yang luar biasa karena beberapa alasan. Pertama, ia secara eksplisit menyandingkan *sam'* (pendengaran) dan *baṣar* (penglihatan)—dua indra utama—dengan *fu'ād* (hati)—pusat pemahaman intuitif dan spiritual—dalam satu kesatuan tanggung jawab epistemologis, menunjukkan bahwa indra bukanlah sekadar alat pasif, melainkan saksi-saksi yang akan dimintai pertanggungjawaban tentang bagaimana ia digunakan. Kedua, ayat ini menegaskan prinsip fundamental bahwa manusia tidak boleh mengikuti atau mempercayai sesuatu yang tidak ia ketahui secara pasti (*mā laysa laka bihi 'ilm*), dan bahwa kepastian itu diperoleh melalui penggunaan yang bertanggung jawab atas pendengaran, penglihatan, dan hati—sebuah integrasi

yang secara fundamental berbeda dari empirisme yang menceraikan indra dari hati dan wahyu.

Dalam tradisi keilmuan Islam, peran indra dalam proses pembelajaran telah diakui dan dianalisis secara mendalam oleh para filosof dan teolog. Ibn Sīnā (w. 428 H/1037 M), dalam karya monumentalnya *al-Najāt* dan *al-Ishārāt wa al-Tanbīhāt*, mengembangkan teori yang sangat canggih tentang indra internal (*al-ḥawāss al-bāṭinah*) dan indra eksternal (*al-ḥawāss al-ẓāhirah*). Menurut Ibn Sīnā, indra eksternal—penglihatan, pendengaran, penciuman, perasa, dan peraba—hanyalah tahap awal dari proses kognitif. Data mentah yang dikumpulkan oleh indra eksternal kemudian diproses secara bertahap oleh indra internal: *ḥiss mushtarak* (akal sehat yang mengintegrasikan data dari berbagai indra), *khayāl* (imajinasi yang menyimpan gambaran setelah objek tidak hadir), *wahmiyyah* (daya estimasi yang menangkap makna-makna non-material), *dhākirah* (memori yang menyimpan), dan *mutaṣarrafah* (daya kreatif yang mengolah dan mengkombinasikan). Teori ini menunjukkan bahwa data indrawi, dalam tradisi Islam, tidak pernah dibiarkan mentah dan tidak diolah; ia selalu melewati serangkaian proses kognitif yang kompleks yang melibatkan abstraksi, penyimpanan, estimasi, dan sintesis, yang pada puncaknya mengarah pada pembentukan pengetahuan yang koheren dan sistematis (Nasr, 1989, hlm. 40–50; Bakar, 1999, hlm. 180–200).

Peran indra dalam proses pendidikan Islam juga sangat ditekankan, terutama dalam kaitannya dengan dua aktivitas fundamental: mendengar (*al-samā'*) dan melihat (*al-baṣar*). Dalam tradisi transmisi ilmu Islam, *samā'*—mendengarkan langsung dari guru—adalah metode yang paling dihormati dan paling otoritatif. Seluruh bangunan ilmu hadis, dengan sistem *isnād*-nya yang ketat, didasarkan pada prinsip bahwa seorang murid mendengar langsung (*sami'a*) dari gurunya, yang mendengar dari gurunya, dalam rantai transmisi yang tak terputus hingga ke sumber aslinya. Prinsip ini menegaskan bahwa indra pendengaran, dalam konteks transmisi ilmu, memiliki validitas epistemologis yang sangat tinggi, selama proses mendengar itu dilakukan dalam kondisi yang terverifikasi dan dengan integritas moral yang terjaga. Demikian pula, *baṣar*—penglihatan—memainkan peran krusial dalam tradisi observasi ilmiah Islam. Para astronom Muslim di observatorium Maragha dan Samarkand, para dokter Muslim di rumah sakit-rumah sakit (*bīmāristān*), dan para ahli botani dan geografi Muslim—semuanya mendasarkan klaim-klaim ilmiah mereka pada observasi empiris yang cermat dan berulang, menunjukkan bahwa indra penglihatan—ketika digunakan dalam kerangka metodologis yang ketat—adalah sumber pengetahuan yang sah dan produktif (Saliba, 2007, hlm. 100–150; Makdisi, 1981, hlm. 200–250).

Namun, sebagaimana telah disinggung, pengakuan terhadap validitas indra ini selalu disertai dengan kesadaran yang tajam akan keterbatasannya. Para filosof dan teolog Muslim secara konsisten menekankan bahwa indra memiliki

beberapa kelemahan inheren. Pertama, indra hanya dapat menangkap aksiden (*a'rāḍ*) dari realitas material—warna, bentuk, suara, tekstur—tetapi tidak dapat menembus esensi (*jawhar*) atau hakikat dari sesuatu. Kedua, indra rentan terhadap kesalahan persepsi dan ilusi—tongkat lurus yang tampak bengkok di dalam air, gerakan bintang yang tampak dari bumi, atau objek kecil yang tampak besar dari dekat. Ketiga, dan ini yang paling fundamental, indra hanya dapat beroperasi dalam alam syahādah (dunia yang terlihat dan terukur); ia sama sekali tidak memiliki kapasitas untuk menyingkap alam ghaib (realitas transenden), termasuk hakikat Allah, malaikat, kehidupan setelah kematian, dan nilai-nilai moral yang absolut. Untuk realitas-realitas transenden ini, manusia sepenuhnya bergantung pada wahyu (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 100–110; Al-Attas, 1995, hlm. 90–100).

Keterbatasan-keterbatasan inilah yang menegaskan bahwa indra, dalam epistemologi Islam, tidak boleh—dan tidak dapat—beroperasi secara independen. Ia membutuhkan akal (*'aql*) untuk menginterpretasikan, mengklasifikasikan, dan mensintesiskan data yang dikumpulkannya; ia membutuhkan wahyu (*waḥyu*) untuk memberikan kerangka metafisik yang tanpanya data indrawi hanyalah kumpulan fakta yang tak bermakna; dan ia membutuhkan hati (*qalb*) untuk menangkap dimensi-dimensi spiritual dan intuitif yang tidak dapat direduksi menjadi sensasi material. Dalam kerangka inilah kita dapat memahami mengapa Al-Qur'an sering kali mengecam mereka yang hanya mengandalkan indra tanpa melibatkan akal dan hati—mereka digambarkan sebagai memiliki mata tetapi tidak melihat, memiliki telinga tetapi tidak mendengar, dan memiliki hati tetapi tidak memahami (QS. Al-A'rāf [7]: 179). Indra, ketika terputus dari akal dan wahyu, bukan hanya tidak mencukupi, tetapi dapat menjadi sumber kesesatan—sebuah paradoks yang menegaskan bahwa dalam Islam, "melihat" tidak selalu berarti "memahami," dan "mendengar" tidak selalu berarti "mengetahui."

Dengan demikian, posisi indra dalam hierarki epistemologis Islam adalah posisi pelayan (*khādim*) yang mulia dan niscaya, bukan tuan (*sayyid*) yang berdaulat. Ia diakui, dihormati, dan digunakan secara maksimal, tetapi selalu dalam batas-batas yang ditetapkan oleh wahyu dan di bawah bimbingan akal yang sehat. Pendidikan Islam yang autentik, dengan demikian, harus mampu mengintegrasikan pelatihan indrawi (*tarbiyat al-ḥawāss*) ke dalam kurikulumnya—mengajarkan murid untuk mengamati dengan cermat, mendengarkan dengan penuh perhatian, dan mengalami realitas secara langsung—namun tanpa pernah kehilangan kesadaran bahwa di balik setiap data indrawi terdapat *āyah* (tanda) yang menunjuk kepada Sang Pencipta, dan bahwa puncak dari pengetahuan bukanlah akumulasi sensasi, melainkan *ma'rifatullāh* yang hanya dapat dicapai ketika indra, akal, dan hati berfungsi dalam harmoni yang sempurna. Firman Allah SWT memberikan penutup yang sempurna untuk refleksi ini:

أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ

"Maka apakah mereka tidak berjalan di muka bumi, lalu mereka mempunyai hati yang dengan itu mereka dapat memahami atau mempunyai telinga yang dengan itu mereka dapat mendengar? Karena sesungguhnya bukanlah mata itu yang buta, tetapi yang buta adalah hati yang di dalam dada" (QS. Al-Ḥajj [22]: 46). Ayat ini secara eksplisit menegaskan bahwa kebutaan yang sesungguhnya bukanlah kebutaan indrawi, melainkan kebutaan hati yang gagal mengintegrasikan data indrawi ke dalam kerangka pemahaman spiritual yang lebih tinggi—sebuah peringatan abadi bagi setiap sistem pendidikan yang hanya melatih indra dan akal, tetapi mengabaikan dimensi hati dan wahyu.

D. Intuisi (Kashf/Ilham)

Dalam hierarki sumber ilmu yang telah kita uraikan—wahyu, akal, dan indra—masing-masing memiliki wilayah operasi yang relatif jelas: wahyu menyediakan kerangka metafisik dan moral yang absolut, akal memproses dan menalar data secara logis, dan indra menangkap realitas empiris. Namun, tradisi intelektual Islam—khususnya dalam dimensi spiritualnya yang paling dalam—mengakui adanya sumber keempat yang melampaui ketiganya dalam hal kedalaman dan keintiman dengan Realitas Tertinggi, namun juga yang paling rentan terhadap kontroversi dan penyalahgunaan: intuisi (*al-kashf* atau *al-ilhām*). Sumber ini, yang sering kali disebut sebagai "pengetahuan hati" (*al-'ilm al-qalbī*) atau "pengetahuan yang dianugerahkan langsung" (*al-'ilm al-ladunnī*), merujuk pada penyingkapan realitas secara langsung ke dalam jiwa manusia tanpa melalui proses penalaran diskursif (*istidlāl*) atau pengamatan indrawi (*mushāhadah ḥissiyyah*). Dalam sejarah intelektual Islam, status epistemologis intuisi telah menjadi subjek perdebatan yang intens: di satu kutub, para sufi dan *'urafā'* menempatkannya sebagai puncak dari seluruh pencarian ilmu, sementara di kutub lain, para fuqaha dan teolog skripturalis mencurigainya sebagai sumber yang tidak terkendali dan berpotensi menyesatkan. Posisi moderat yang mencerminkan sintesis antara syariah dan tasawuf—yang diwakili oleh tokoh-tokoh seperti al-Ghazālī, Ibn 'Arabī, dan para ulama yang mengikuti jejak mereka—adalah bahwa intuisi, dalam kondisi-kondisi tertentu dan dengan syarat-syarat yang sangat ketat, merupakan sumber pengetahuan yang sah dan valid, tetapi ia harus selalu diuji dan diikat oleh kriteria-kriteria objektif yang ditetapkan oleh wahyu. Ia adalah anugerah yang diberikan kepada jiwa-jiwa yang telah mencapai tingkat kesucian tertentu, bukan hak yang dapat diklaim oleh setiap orang, apalagi senjata untuk melegitimasi penyimpangan dari syariah (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 20–40; Nasr, 1989, hlm. 50–65; Chittick, 1992, hlm. 150–180).

Untuk memahami secara presisi apa yang dimaksud dengan intuisi dalam epistemologi Islam, kita harus membedakan antara dua istilah kunci yang sering kali digunakan secara tumpang tindih namun memiliki nuansa yang berbeda: *ilhām* dan *kashf*. *Ilhām*, secara etimologis, berasal dari akar kata *lahama* (لَهَمَ), yang berarti "menelan dengan cepat" atau "memasukkan sesuatu ke dalam." Al-Rāghib al-Aṣfahānī (2009, hlm. 750–752) dalam *Mufradāt*-nya mendefinisikan *ilhām* sebagai إلقاء المعنى فى النفس بطريق إلهى—"pemasukan makna ke dalam jiwa melalui jalan ilahi." Definisi ini menekankan bahwa *ilhām* adalah tindakan langsung dari Allah yang memasukkan pengetahuan ke dalam jiwa hamba-Nya, tanpa melalui proses pembelajaran diskursif atau penalaran logis. Dalam pengertian ini, *ilhām* memiliki spektrum yang luas: ia dapat berupa inspirasi yang datang kepada siapa pun—seorang seniman yang tiba-tiba mendapatkan ide kreatif, seorang ilmuwan yang tiba-tiba menemukan solusi dari masalah yang telah lama direnungkannya, atau seorang Muslim biasa yang tiba-tiba merasakan ketenangan dan keyakinan dalam hatinya. Al-Qur'an sendiri mengisyaratkan fenomena *ilhām* ini ketika Allah SWT berfirman:

وَنَفْسٍ وَمَا سَوّٰىهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا

"*Demi jiwa serta penyempurnaannya, maka Allah mengilhamkan kepada jiwa itu (jalan) kefasikan dan ketakwaannya*" (QS. Al-Shams [91]: 7-8). Ayat ini secara eksplisit menggunakan kata *fa-alhamahā*—"maka Dia mengilhamkannya"—untuk merujuk pada pengetahuan moral yang ditanamkan Allah ke dalam setiap jiwa manusia, sebuah pengetahuan bawaan (*fiṭrī*) tentang kebaikan dan keburukan yang menjadi dasar pertanggungjawaban moral.

Kashf, di sisi lain, adalah istilah yang lebih teknis dan lebih tinggi tingkatannya. Secara etimologis, *kashf* berarti "membuka penutup" atau "menyingkap sesuatu yang tersembunyi." Al-Jurjānī (1985, hlm. 182–185) dalam *al-Ta'rīfāt*-nya mendefinisikan *kashf* secara terminologis sebagai الاطلاع على ما وراء الحجاب من المعانى الغيبية والأمور الحقيقية—"penglihatan terhadap apa yang ada di balik tabir, berupa makna-makna gaib dan realitas-realitas hakiki." Definisi ini menunjukkan bahwa *kashf* adalah penyingkapan terhadap realitas-realitas yang tersembunyi—realitas yang tidak dapat diakses oleh akal dan indra biasa—yang diberikan oleh Allah kepada hamba-hamba-Nya yang terpilih sebagai anugerah khusus. Dalam tradisi sufi, *kashf* sering kali dikaitkan dengan konsep *mukāshafah* (penyingkapan) yang merupakan salah satu maqam tertinggi dalam perjalanan spiritual. Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 40–50) membedakan antara *'ilm al-mu'āmalah* (ilmu tentang amalan lahiriah) dan *'ilm al-mukāshafah* (ilmu tentang penyingkapan batiniah), dan menegaskan bahwa yang terakhir ini tidak dapat diajarkan melalui kata-kata atau buku, melainkan hanya dapat dialami secara langsung oleh jiwa yang telah mencapai tingkat kesucian tertentu.

Penting untuk segera menegaskan—dan ini adalah poin yang sering disalahpahami—bahwa baik *ilhām* maupun *kashf*, dalam pengertiannya yang tertinggi, bukanlah wahyu (*waḥyu*) dalam pengertian kenabian. Wahyu kenabian memiliki karakteristik yang membedakannya secara fundamental dari intuisi biasa: ia disertai dengan jaminan kebenaran mutlak (*al-'iṣmah*), ia disampaikan melalui malaikat Jibril, dan ia memiliki otoritas legislatif yang mengikat seluruh umat manusia. *Ilhām* dan *kashf*, sebaliknya, tidak memiliki jaminan kebenaran mutlak; ia bisa benar dan bisa salah; ia bisa murni dan bisa tercampur dengan bisikan-bisikan setan; dan ia hanya mengikat secara personal bagi yang mengalaminya, bukan untuk seluruh umat. Para ulama telah menetapkan kaidah yang sangat ketat untuk membedakan antara ilham yang autentik dan bisikan setan: ilham yang autentik harus selalu sesuai dengan Al-Qur'an dan Sunnah, dan ia harus selalu menghasilkan peningkatan ketakwaan dan amal saleh, bukan kebanggaan spiritual atau klaim-klaim kesucian yang berlebihan. Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 50–60) secara eksplisit memperingatkan bahwa setan dapat menyusup ke dalam pengalaman-pengalaman spiritual dan memberikan "kashf" palsu yang tampak benar tetapi sebenarnya menyesatkan—sebuah peringatan yang sangat relevan untuk konteks kontemporer di mana klaim-klaim spiritual sering kali digunakan untuk melegitimasi penyimpangan dari syariah.

Meskipun intuisi sebagai sumber pengetahuan tidak mendapatkan porsi pembahasan sebanyak wahyu dan akal dalam Al-Qur'an, terdapat beberapa ayat dan kisah yang secara eksplisit mengakui validitasnya—dan bahkan menempatkannya pada posisi yang sangat tinggi. Ayat yang paling sentral dalam konteks ini adalah firman Allah SWT yang mengisahkan pertemuan antara Nabi Musa AS dan seorang hamba saleh yang oleh para mufassir diidentifikasi sebagai Nabi Khidr AS:

فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَآ ءَاتَيْنَٰهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَٰهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا

"Lalu mereka bertemu dengan seorang hamba di antara hamba-hamba Kami, yang telah Kami berikan kepadanya rahmat dari sisi Kami, dan yang telah Kami ajarkan kepadanya ilmu dari sisi Kami" (QS. Al-Kahf [18]: 65). Frasa kunci dalam ayat ini adalah وَعَلَّمْنَٰهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا —"dan Kami ajarkan kepadanya ilmu dari sisi Kami." Dari frasa inilah para ulama menurunkan istilah *al-'ilm al-ladunnī*—ilmu yang diajarkan langsung oleh Allah tanpa melalui proses pembelajaran konvensional. Kisah selanjutnya dalam surah ini—di mana Nabi Khidr melakukan tindakan-tindakan yang tampak irasional dan melanggar hukum (membocorkan perahu, membunuh seorang anak, menegakkan dinding yang hampir roboh), yang kemudian dijelaskan memiliki hikmah yang mendalam yang tidak diketahui oleh Nabi Musa—adalah ilustrasi yang sangat kuat tentang bagaimana pengetahuan intuitif dapat melampaui pengetahuan diskursif dan legalistik.

Para mufassir dan ulama telah merenungkan secara mendalam signifikansi epistemologis dari kisah ini. Al-Qurṭubī (w. 671 H/1273 M) dalam tafsirnya mencatat bahwa kisah ini menunjukkan adanya hierarki pengetahuan di mana pengetahuan yang dianugerahkan langsung oleh Allah (*al-'ilm al-ladunnī*) menempati posisi yang lebih tinggi daripada pengetahuan yang diperoleh melalui pembelajaran dan penalaran biasa—bukan dalam arti bahwa yang terakhir tidak valid, tetapi dalam arti bahwa yang pertama dapat menyingkap dimensi-dimensi realitas yang tidak terjangkau oleh yang terakhir. Ibn 'Arabī (w. 638 H/1240 M), dalam *al-Futūḥāt al-Makkiyyah*-nya, mengembangkan seluruh epistemologi mistis berdasarkan konsep *al-'ilm al-ladunnī* ini, menegaskan bahwa pengetahuan sejati pada akhirnya adalah anugerah dari Allah yang diberikan kepada hati yang telah disucikan, bukan hasil dari usaha intelektual semata (Chittick, 1992, hlm. 150–200).

Ayat lain yang sering dirujuk dalam konteks ini adalah firman Allah SWT:

وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ

"Dan bertakwalah kepada Allah; Allah akan mengajarmu" (QS. Al-Baqarah [2]: 282). Ayat ini menetapkan hubungan kausal antara ketakwaan dan pengetahuan: semakin dalam ketakwaan seseorang, semakin Allah membukakan pintu-pintu pemahaman baginya. Ini adalah fondasi teologis untuk keyakinan bahwa intuisi dan pengetahuan spiritual bukanlah hasil dari teknik-teknik meditasi atau latihan-latihan intelektual semata, melainkan buah dari kesalehan dan penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*). Dalam kerangka ini, intuisi bukanlah "jalan pintas" untuk menghindari kerja keras intelektual, melainkan hadiah ilahi yang diberikan kepada mereka yang telah bekerja keras secara intelektual dan spiritual, dan yang telah mencapai tingkat ketakwaan tertentu. Al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 80–90) secara eksplisit menekankan bahwa *kashf* tidak dapat dicapai tanpa terlebih dahulu menguasai ilmu-ilmu lahiriah (*al-'ulūm al-ẓāhirah*), dan bahwa klaim *kashf* dari seseorang yang belum menguasai dasar-dasar syariah adalah klaim yang palsu dan menyesatkan.

Berdasarkan uraian di atas, kita dapat menyimpulkan bahwa intuisi dalam tradisi Islam—tidak seperti dalam beberapa tradisi mistis lainnya—tidak pernah diperlakukan sebagai sumber yang otonom, tanpa syarat, atau terbuka untuk semua orang secara bebas. Ia adalah anugerah ilahi yang diberikan kepada jiwa-jiwa yang telah memenuhi syarat-syarat tertentu, dan ia selalu harus diuji dan diikat oleh kriteria-kriteria objektif. Syarat-syarat ini meliputi: (1) ketakwaan yang mendalam (*taqwā*) sebagai prasyarat fundamental—sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-Baqarah [2]: 282; (2) penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*) dari penyakit-penyakit moral seperti kesombongan, riya, dan cinta dunia, karena jiwa yang kotor tidak dapat menerima *ilhām* yang murni; (3) penguasaan terhadap ilmu-ilmu lahiriah (*al-'ulūm al-ẓāhirah*)—karena, sebagaimana ditegaskan oleh al-

Ghazālī, seseorang tidak dapat mengklaim *kashf* sebelum ia memahami dasar-dasar syariah; (4) kesesuaian dengan Al-Qur'an dan Sunnah sebagai kriteria verifikasi—*kashf* yang bertentangan dengan *naṣṣ* yang *qaṭ'ī* harus ditolak, karena wahyu adalah standar kebenaran tertinggi; dan (5) kerahasiaan dan kerendahan hati—para sufi sejati tidak memamerkan pengalaman-pengalaman *kashf* mereka, dan mereka yang gemar menceritakan "pengalaman spiritual" mereka kepada publik sering kali hanyalah para pendusta yang mencari pengakuan sosial.

Posisi intuisi dalam hierarki epistemologis Islam, dengan demikian, adalah posisi puncak piramida—ia adalah sumber pengetahuan yang paling dalam dan paling intim, tetapi juga yang paling sulit dicapai dan paling ketat syaratnya. Ia bukanlah pengganti bagi wahyu, akal, atau indra, melainkan penyempurna dan pengintegrasi dari semua sumber tersebut. Seorang *'ārif* (pemilik *ma'rifah*) yang sejati bukanlah seseorang yang meninggalkan akal dan syariah untuk mengikuti "ilham," melainkan seseorang yang—setelah menguasai ilmu-ilmu lahiriah dan menyucikan jiwanya—dianugerahi oleh Allah kemampuan untuk melihat hakikat di balik bentuk, makna di balik teks, dan cahaya di balik tabir. Inilah yang dimaksud oleh Ibn 'Arabī ketika ia berkata bahwa *kashf* adalah "penglihatan hati terhadap realitas-realitas sebagaimana adanya" (*ru'yat al-qalb li al-ḥaqā'iq kamā hiya*), sebuah penglihatan yang tidak bertentangan dengan syariah, tetapi justru mengungkapkan kedalaman maknanya yang tersembunyi.

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, pemahaman yang tepat tentang intuisi ini memiliki implikasi yang sangat signifikan. Di satu sisi, ia mengingatkan kita bahwa tujuan tertinggi dari pendidikan bukanlah sekadar akumulasi informasi atau pengembangan keterampilan kognitif, melainkan pembentukan jiwa yang suci yang mampu menerima anugerah-anugerah ilahi. Di sisi lain, ia memperingatkan kita tentang bahaya "spiritualitas instan" yang ditawarkan oleh banyak gerakan kontemporer—klaim-klaim *kashf* tanpa *tazkiyah*, klaim-klaim *ilhām* tanpa penguasaan ilmu, dan klaim-klaim "pencerahan" tanpa ketaatan pada syariah. Pendidikan Islam yang autentik harus mampu mengintegrasikan dimensi intuitif-spiritual ini ke dalam kurikulumnya—bukan sebagai mata pelajaran yang diajarkan di kelas, tetapi sebagai atmosfer spiritual yang melingkupi seluruh proses pembelajaran, yang mendorong murid untuk tidak hanya menjadi *'ālim* (berilmu), tetapi juga *'ārif* (mengenal Allah) dan *ḥakīm* (bijaksana). Ini adalah visi pendidikan yang jauh melampaui sekadar mencetak "pekerja yang kompeten" atau "warga negara yang produktif"—sebuah visi yang bertujuan untuk melahirkan insān kāmil, manusia paripurna yang telah mencapai harmoni antara akal, indra, intuisi, dan wahyu, dan yang melalui harmoni itu, mampu menjalankan fungsi kekhalifahannya di muka bumi dengan penuh hikmah dan tanggung jawab.

E. Pengalaman Empiris

Dalam konstelasi epistemologi Islam, setelah wahyu, akal, indra, dan intuisi mendapatkan tempatnya masing-masing, kita sampai pada sumber kelima yang dalam tradisi Barat modern sering kali dimahkotai sebagai satu-satunya sumber pengetahuan yang sah: pengalaman empiris (*al-tajribah*). Positivisme Auguste Comte dan empirisme radikal David Hume, dengan segala variannya, telah mereduksi pengetahuan yang bermakna hanya kepada apa yang dapat diverifikasi melalui observasi dan eksperimentasi, menyingkirkan wahyu sebagai dogma yang tidak rasional dan intuisi sebagai ilusi subjektif. Islam, sebaliknya, mengambil posisi yang secara fundamental berbeda dan lebih bernuansa. Ia mengakui pengalaman empiris sebagai sumber pengetahuan yang valid dan niscaya, namun menolak memberikannya status suprematif yang melampaui wahyu atau menegasikan akal. Dalam pandangan dunia Islam, pengalaman empiris adalah metode yang dianugerahkan Allah untuk membaca ayat-ayat-Nya yang terbentang di alam semesta (*al-āyāt al-kawniyyah*), sebuah aktivitas yang bukan hanya diizinkan tetapi secara eksplisit diperintahkan oleh Al-Qur'an. Namun, sebagaimana indra yang menjadi instrumen utamanya, pengalaman empiris memiliki cakrawala terbatas: ia hanya dapat beroperasi dalam *'ālam al-syahādah* (dunia yang terlihat dan terukur), dan data yang dihasilkannya selalu memerlukan interpretasi oleh akal yang sehat serta integrasi ke dalam kerangka metafisik yang disediakan oleh wahyu. Tanpa bimbingan ini, pengalaman empiris—betapapun canggihnya—dapat menghasilkan pengetahuan yang secara teknis akurat tetapi secara spiritual dan etis kosong, atau lebih buruk lagi, destruktif (Bakar, 1999, hlm. 200–220; Nasr, 1989, hlm. 65–80; Al-Faruqi, 1982, hlm. 70–90).

- **Definisi dan Landasan Qur'ani**

  Secara etimologis, istilah *tajribah* (تَجْرِبَة) berasal dari akar kata *jīm-rā'-bā'* (ج-ر-ب) yang bermakna dasar "menguji" (*ikhtibār*), "mencoba" (*imtiḥān*), dan "mengalami secara langsung." Ibn Manẓūr (1955, Jilid 1, hlm. 255–260) dalam *Lisān al-'Arab* mencatat bahwa *tajribah* adalah pengetahuan yang diperoleh melalui praktik dan pengalaman berulang (*al-'ilm al-ḥāṣil bi al-mumārasah wa al-mu'ānāh*). Definisi ini menekankan bahwa *tajribah* bukanlah sekadar observasi pasif, melainkan keterlibatan aktif subjek yang mengetahui dengan objek yang diketahui, melalui proses trial and error, pengujian hipotesis, dan akumulasi data yang sistematis. Dalam terminologi epistemologi Islam, *tajribah* sering kali disandingkan dengan konsep *al-'ilm al-ḥāṣil bi al-mushāhadah* (pengetahuan yang diperoleh melalui observasi langsung) dan *al-'ilm al-sinā'ī* (pengetahuan terapan atau teknologis), menunjukkan bahwa ia memiliki dimensi praktis yang kuat.

  Al-Qur'an, jauh dari mengabaikan atau merendahkan pengalaman empiris, secara konsisten mendorong manusia untuk melakukan observasi,

eksperimentasi, dan penjelajahan terhadap alam semesta. Salah satu ayat yang paling eksplisit dalam konteks ini adalah seruan Allah SWT:

قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَ

"Katakanlah: 'Berjalanlah di muka bumi, maka perhatikanlah bagaimana Allah memulai penciptaan'" (QS. Al-'Ankabūt [29]: 20). Ayat ini mengandung tiga elemen kunci yang secara langsung berkaitan dengan metode empiris: *pertama*, perintah untuk melakukan perjalanan dan eksplorasi fisik (*sīrū fī al-arḍ*); *kedua*, perintah untuk melakukan observasi yang cermat (*fa-anẓurū*); dan *ketiga*, fokus pada fenomena alam yang dapat diamati (*kayfa bada'a al-khalq*). Dalam kerangka epistemologis, ayat ini pada dasarnya adalah mandat ilahi untuk penelitian empiris. Demikian pula, dalam konteks yang lebih spesifik tentang pentingnya belajar dari sejarah dan pengalaman umat-umat terdahulu, Allah SWT berfirman:

أَوَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَيَنظُرُوا۟ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ

"Dan apakah mereka tidak berjalan di muka bumi, lalu memperhatikan bagaimana kesudahan orang-orang sebelum mereka?" (QS. Al-Rūm [30]: 9). Ayat ini menegaskan bahwa pengalaman empiris tidak hanya berlaku untuk fenomena alam, tetapi juga untuk fenomena sosial dan historis—sebuah fondasi bagi apa yang sekarang kita kenal sebagai sosiologi dan historiografi (Bakar, 1999, hlm. 220–230).

Lebih jauh, Al-Qur'an secara eksplisit menyebutkan bahwa manusia dilahirkan ke dunia dalam keadaan tidak mengetahui apa pun, dan bahwa pengetahuan diperoleh melalui instrumen-indrumen yang dianugerahkan Allah—sebuah pengakuan implisit terhadap peran pengalaman empiris dalam proses pembelajaran. Allah SWT berfirman:

وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ

"Dan Allah mengeluarkan kamu dari perut ibumu dalam keadaan tidak mengetahui sesuatu pun, dan Dia memberi kamu pendengaran, penglihatan, dan hati, agar kamu bersyukur" (QS. Al-Naḥl [16]: 78). Ayat ini dengan jelas menyatakan bahwa manusia lahir dalam keadaan *tabula rasa*—tanpa pengetahuan bawaan—dan bahwa pengetahuan diperoleh melalui penggunaan pendengaran, penglihatan, dan hati. Pendengaran dan penglihatan adalah dua indra utama yang menjadi pintu masuk bagi pengalaman empiris, sementara hati adalah pusat pemahaman yang mengintegrasikan dan memberi makna pada data indrawi. Dengan demikian, ayat ini memberikan *landasan teologis* bagi validitas pengalaman empiris

sebagai sumber pengetahuan, sekaligus menegaskan bahwa ia bukanlah satu-satunya sumber, karena ia harus selalu bekerja sama dengan hati yang berfungsi sebagai pusat kesadaran spiritual dan moral.

- **Tradisi Empiris dalam Peradaban Islam**

  Pengakuan terhadap validitas pengalaman empiris dalam Al-Qur'an dan Sunnah tidak hanya tinggal sebagai prinsip teoretis; ia termanifestasi secara konkret dalam tradisi ilmiah Islam yang mencapai puncaknya pada periode klasik. Para ilmuwan Muslim tidak puas hanya dengan mengulangi teori-teori Yunani kuno atau berspekulasi secara filosofis; mereka mengembangkan etos empiris yang ketat, yang menekankan pentingnya observasi langsung, eksperimentasi terkontrol, dan pengukuran yang presisi. Al-Bīrūnī (w. 440 H/1048 M), salah satu ilmuwan terbesar dalam sejarah Islam, secara eksplisit mendefinisikan metode ilmiah sebagai penggabungan antara penalaran rasional dan observasi empiris (*al-jam' bayna al-naẓar wa al-khabar*). Dalam karya monumentalnya *al-Āthār al-Bāqiyah*, ia menekankan bahwa pengetahuan yang hanya didasarkan pada otoritas teks atau spekulasi akal tanpa verifikasi empiris adalah pengetahuan yang cacat. Al-Bīrūnī juga mengembangkan teknik-teknik pengukuran yang sangat presisi untuk zamannya, termasuk pengukuran radius bumi yang hanya meleset beberapa kilometer dari perhitungan modern.

  Ibn al-Haytham (w. 432 H/1040 M), yang oleh sejarawan sains sering disebut sebagai "bapak optik modern" dan "pelopor metode ilmiah," memberikan kontribusi yang lebih revolusioner lagi. Dalam karyanya *Kitāb al-Manāẓir*, ia tidak hanya mengkritik teori-teori optik Yunani yang diterima begitu saja, tetapi juga mengembangkan metodologi eksperimental yang sangat canggih. Ia merancang eksperimen-eksperimen terkontrol (*al-i'tibār al-muḥkam*) untuk menguji hipotesis-hipotesisnya tentang sifat cahaya, pemantulan, dan pembiasan. Ia menekankan bahwa sebuah teori—betapapun logisnya—harus diuji melalui observasi dan eksperimen sebelum dapat diterima sebagai benar. Prinsip-prinsip yang dirumuskannya—seperti pentingnya keraguan sistematis, pengujian hipotesis melalui eksperimen, dan verifikasi independen—adalah cikal bakal dari metode ilmiah modern yang kemudian dikembangkan oleh Roger Bacon, Galileo, dan Newton di Eropa, meskipun pengaruh Ibn al-Haytham terhadap tradisi Eropa masih menjadi subjek perdebatan di kalangan sejarawan sains (Saliba, 2007, hlm. 200–250; Huff, 2003, hlm. 200–230).

  Dalam bidang kedokteran, al-Rāzī (w. 313 H/925 M) menekankan pentingnya observasi klinis dan pengalaman praktis (*al-tajribah al-ṭibbiyyah*) sebagai dasar untuk diagnosis dan terapi. Ia menulis risalah-risalah yang mendokumentasikan kasus-kasus klinis secara rinci, menarik kesimpulan dari pengamatannya, dan bahkan melakukan eksperimen-eksperimen untuk

menguji efektivitas pengobatan tertentu. Ibn Sīnā (w. 428 H/1037 M), dalam *al-Qānūn fī al-Ṭibb*, mengintegrasikan teori medis Yunani dengan pengalaman klinisnya sendiri, menciptakan sebuah sintesis yang menjadi rujukan standar di Eropa selama berabad-abad. Di bidang farmakologi, para ilmuwan Muslim mengembangkan teknik-teknik ekstraksi, distilasi, dan pengujian obat yang sangat canggih, yang semuanya didasarkan pada eksperimentasi dan pengalaman empiris. Semua ini menunjukkan bahwa dalam peradaban Islam, pengalaman empiris bukanlah sekadar "tambahan" atau "pengecualian," melainkan komponen integral dari etos keilmuan yang mendorong kemajuan ilmu pengetahuan (Nasr, 1989, hlm. 80–100; Bakar, 1999, hlm. 230–250).

- **Batasan dan Integrasi**

  Namun, sebagaimana telah berulang kali ditekankan dalam pembahasan tentang sumber-sumber sebelumnya, pengakuan terhadap validitas pengalaman empiris ini selalu disertai dengan kesadaran yang tajam akan keterbatasannya. Pengalaman empiris, dalam pandangan Islam, memiliki setidaknya tiga keterbatasan fundamental. *Pertama*, ia hanya dapat beroperasi dalam alam syahādah—dunia material yang terlihat dan terukur. Ia tidak memiliki kapasitas untuk menyingkap realitas-realitas metafisik, seperti hakikat Allah, malaikat, kehidupan setelah kematian, atau nilai-nilai moral yang absolut. Mengandalkan pengalaman empiris untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan ini adalah seperti menggunakan termometer untuk mengukur keindahan puisi—sebuah *category mistake* yang secara epistemologis cacat. *Kedua*, pengalaman empiris selalu bersifat tentatif dan revisable. Apa yang dianggap sebagai "fakta" berdasarkan eksperimen hari ini mungkin direvisi atau bahkan ditolak oleh eksperimen yang lebih canggih di masa depan. Ini berbeda dengan wahyu yang *qaṭ'ī*, yang memberikan kebenaran-kebenaran absolut yang tidak berubah. *Ketiga*, data empiris selalu memerlukan interpretasi, dan interpretasi itu sendiri sangat bergantung pada kerangka teoretis dan asumsi-asumsi metafisik yang dibawa oleh peneliti. Data yang sama dapat ditafsirkan secara berbeda oleh ilmuwan yang berbeda, tergantung pada pandangan dunia mereka. Seorang ilmuwan ateis dan seorang ilmuwan Muslim, misalnya, dapat mengamati kompleksitas DNA yang sama, tetapi menarik kesimpulan yang sangat berbeda tentang asal-usul dan makna dari kompleksitas tersebut—yang satu melihatnya sebagai hasil dari proses acak tanpa tujuan, sementara yang lain melihatnya sebagai tanda (*āyah*) dari Sang Pencipta yang Maha Bijaksana. Ini menunjukkan bahwa pengalaman empiris bukanlah sumber yang netral dan bebas nilai; ia selalu terikat pada kerangka interpretatif yang lebih luas (Al-Attas, 1995, hlm. 100–120; Nasr, 1989, hlm. 100–120).

  Keterbatasan-keterbatasan ini menegaskan bahwa pengalaman empiris, dalam epistemologi Islam, tidak boleh menjadi satu-satunya atau tertinggi di

antara sumber-sumber ilmu. Ia harus diintegrasikan ke dalam hierarki yang lebih luas, di mana wahyu berfungsi sebagai kerangka metafisik dan etis, akal berfungsi sebagai instrumen penalaran dan interpretasi, dan intuisi berfungsi sebagai saluran bagi pemahaman yang lebih dalam. Dalam kerangka ini, pengalaman empiris bukanlah ancaman bagi iman—sebagaimana sering kali digambarkan oleh konflik antara sains dan agama di Barat—melainkan sekutu yang kuat dalam perjalanan menuju *ma'rifatullāh*. Setiap penemuan ilmiah, setiap data empiris yang terverifikasi, adalah *āyah* tambahan yang menyingkapkan keagungan, kebijaksanaan, dan kekuasaan Sang Pencipta. Inilah makna dari firman-Nya:

سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ

"Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar" (QS. Fuṣṣilat [41]: 53). Ayat ini menjanjikan bahwa observasi terhadap alam semesta (*āfāq*) dan introspeksi terhadap diri sendiri (*anfus*) akan menuntun kepada pengakuan bahwa *al-Ḥaqq* adalah benar—sebuah janji ilahi yang menjadi fondasi bagi integrasi harmonis antara sains dan iman, antara pengalaman empiris dan wahyu, dalam peradaban Islam.

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, pemahaman yang tepat tentang posisi pengalaman empiris ini memiliki implikasi yang sangat praktis. Ia menuntut agar kurikulum pendidikan Islam memberikan ruang yang memadai untuk ilmu-ilmu empiris dan eksperimental—fisika, kimia, biologi, astronomi—bukan sebagai "ilmu sekuler" yang terpisah dari agama, tetapi sebagai bagian integral dari upaya untuk membaca ayat-ayat Allah di alam semesta. Namun, ia juga menuntut agar ilmu-ilmu ini diajarkan dalam kerangka tauhid yang kokoh, di mana setiap penemuan ilmiah tidak hanya dipahami secara teknis, tetapi juga direnungkan secara spiritual sebagai tanda kebesaran Sang Pencipta. Ini adalah visi pendidikan yang tidak memisahkan laboratorium dari mushalla, yang tidak menceraikan penelitian dari ibadah, dan yang mendidik generasi ilmuwan Muslim yang tidak hanya kompeten secara teknis, tetapi juga memiliki kesadaran spiritual yang mendalam—ilmuwan yang ketika mengamati kompleksitas alam semesta, tidak hanya melihat data dan persamaan matematis, tetapi juga "melihat" Sang Pencipta di balik ciptaan-Nya. Inilah integrasi sejati antara iman dan sains yang menjadi cita-cita pendidikan Islam sejak masa keemasannya, dan yang—jika direvitalisasi secara kritis dan kontekstual—dapat sekali lagi menjadi fondasi bagi kebangkitan peradaban Islam di era kontemporer.

KLASIFIKASI ILMU

SETELAH menetapkan hakikat ilmu dan memetakan sumber-sumbernya secara hierarkis—dari wahyu sebagai fondasi tertinggi hingga pengalaman empiris sebagai instrumen eksplorasi alam semesta—kita kini berhadapan dengan sebuah pertanyaan lanjutan yang tak terelakkan dalam setiap tradisi intelektual yang sistematis: bagaimana ilmu-ilmu itu ditata, diorganisasikan, dan dihubungkan satu sama lain dalam sebuah skema yang koheren? Pertanyaan ini bukanlah sekadar persoalan taksonomi yang bersifat administratif atau ensiklopedis, melainkan sebuah persoalan epistemologis dan pedagogis yang mendalam, karena cara sebuah peradaban mengklasifikasikan ilmu mencerminkan—secara eksplisit maupun implisit—hierarki nilai yang dianutnya, arah dan tujuan pendidikannya, serta konsepsinya tentang hubungan antara Tuhan, manusia, dan alam semesta (Bakar, 1999, hlm. 250–260). Klasifikasi ilmu (*taṣnīf al-'ulūm*) dalam Islam, dengan demikian, bukanlah upaya netral untuk membuat daftar dan kategori; ia adalah tindakan epistemologis yang sarat nilai, sebuah upaya untuk menempatkan setiap cabang pengetahuan pada *martabah*-nya (kedudukannya) yang tepat dalam keseluruhan tatanan pengetahuan yang berpusat pada tauhid. Kegagalan dalam mengklasifikasikan ilmu secara tepat—atau lebih buruk lagi, pengabaian terhadap perlunya klasifikasi—akan mengakibatkan kekacauan kurikuler, di mana ilmu-ilmu yang seharusnya menjadi fondasi diabaikan, sementara ilmu-ilmu yang seharusnya menjadi pelengkap diprioritaskan secara berlebihan, atau di mana ilmu-ilmu yang diperoleh dari wahyu diperlakukan setara dengan ilmu-ilmu hasil spekulasi manusia tanpa adanya hierarki yang jelas.

Dalam tradisi intelektual Islam, upaya untuk mengklasifikasikan ilmu telah melahirkan beberapa skema besar yang masing-masing memiliki landasan epistemologis dan orientasi yang berbeda, namun semuanya berakar pada pandangan dunia tauhid yang sama. Skema-skema ini tidak boleh dipandang sebagai kotak-kotak kaku yang saling terpisah, melainkan sebagai peta-peta kognitif yang saling melengkapi, yang membantu para pencari ilmu untuk menavigasi samudra pengetahuan yang luas, menetapkan prioritas dalam belajar, dan memahami keterkaitan antara berbagai disiplin. Sub-bab ini akan menguraikan tiga model klasifikasi yang paling fundamental dan berpengaruh. Pertama, klasifikasi berdasarkan kewajiban (*al-farḍ*): pembagian menjadi *fardhu 'ain*—ilmu yang wajib diketahui oleh setiap individu Muslim sebagai prasyarat bagi keabsahan iman dan ibadahnya—dan *fardhu kifayah*—ilmu yang wajib ada dalam komunitas tetapi tidak harus dikuasai oleh setiap individu. Kedua, klasifikasi berdasarkan sumber dan metode (*al-naql wa al-'aql*): pembagian menjadi *al-'ulūm al-naqliyyah* (ilmu-ilmu yang ditransmisikan dari wahyu) dan *al-'ulūm al-'aqliyyah* (ilmu-ilmu yang diperoleh melalui penalaran rasional dan observasi empiris). Ketiga, klasifikasi berdasarkan pandangan para tokoh, di mana kita akan menelusuri secara mendalam skema-skema yang dirumuskan oleh tiga pemikir besar yang mewakili orientasi yang

berbeda namun saling melengkapi: al-Ghazālī yang menawarkan sintesis brilian antara syariah, filsafat, dan tasawuf; Ibn Khaldūn yang mengembangkan klasifikasi berbasis analisis sosiologis dan historis tentang perkembangan peradaban; dan Syed Muhammad Naquib al-Attas yang, di era kontemporer, merumuskan kembali klasifikasi ilmu sebagai bagian integral dari proyek Islamisasi pengetahuan. Dengan memahami ketiga model ini secara komprehensif, kita akan memiliki landasan yang kokoh untuk merancang kurikulum pendidikan Islam yang autentik, hierarkis, dan relevan dengan tantangan zaman.

A. Fardhu 'Ain dan Fardhu Kifayah

Di antara berbagai skema klasifikasi ilmu yang dikembangkan oleh para ulama sepanjang sejarah intelektual Islam, pembagian berdasarkan bobot kewajiban (*al-ḥukm al-taklīfī*)—yang terwujud dalam dikotomi *fardhu 'ain* dan *fardhu kifayah*—menempati posisi yang unik dan fundamental. Berbeda dari klasifikasi yang bertumpu pada ontologi ilmu (seperti pembagian naqliyyah-'aqliyyah) atau hierarki kemuliaan (seperti pembagian maḥmūdah-madhmūmah), klasifikasi ini mendasarkan diri pada pertanyaan praksis yang langsung menyentuh kehidupan setiap Muslim: ilmu apa yang harus ada pada setiap individu, dan ilmu apa yang cukup diwakili oleh sebagian anggota komunitas? Dengan demikian, skema ini merupakan jembatan langsung antara epistemologi dan tanggung jawab moral, antara teori pengetahuan dan praktik keberagamaan, dan—pada tingkat yang lebih tinggi—antara pembentukan kesalehan individual (*ṣalāḥ al-fard*) dan pembangunan peradaban kolektif (*'umrān al-ummah*). Ia adalah klasifikasi yang mengingatkan kita bahwa dalam Islam, ilmu tidak pernah bebas nilai, dan bahwa setiap pengetahuan memiliki beban taklīf yang harus ditunaikan oleh pemiliknya (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 15–25; Al-Attas, 1980, hlm. 45–50).

- **Definisi dan Fondasi Syar'i**

  Secara terminologis, *fardhu 'ain* (فرض عين) adalah kewajiban syar'i yang dibebankan kepada setiap individu Muslim (*mukallaf*) secara personal, yang tidak dapat diwakilkan atau digugurkan oleh pelaksanaan orang lain. Dalam konteks ilmu, *fardhu 'ain* merujuk pada pengetahuan-pengetahuan esensial yang tanpanya keabsahan iman, ibadah, dan muamalah dasar seorang Muslim menjadi tidak sempurna atau bahkan tidak sah. Sementara itu, *fardhu kifayah* (فرض كفاية) adalah kewajiban syar'i yang dibebankan kepada komunitas Muslim secara kolektif; jika telah dilaksanakan oleh sebagian orang yang mencukupi (*bi qadr al-kifāyah*), maka gugurlah kewajiban dari yang lain, tetapi jika tidak ada seorang pun yang melaksanakannya, maka seluruh komunitas menanggung dosa (*al-ithm*). Dalam konteks ilmu, *fardhu kifayah* mencakup seluruh disiplin pengetahuan yang diperlukan untuk menegakkan kehidupan masyarakat dan peradaban—dari ilmu kedokteran, teknik, dan pertanian, hingga ilmu-ilmu keislaman yang lebih spesifik seperti tafsir, hadis, dan fiqh

pada tingkat *mujtahid* (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 15–20; Al-Zarnūjī, 1947, hlm. 5–10).

Fondasi syar'i untuk pembagian ini sangatlah kokoh. Kewajiban menuntut ilmu secara personal ditegaskan dalam sabda Rasulullah SAW yang telah menjadi aksioma dalam tradisi Islam:

طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ

"Menuntut ilmu adalah kewajiban atas setiap Muslim" (HR. Ibn Majah, no. 224). Kata *farīḍah* dalam hadis ini bersifat umum (*'ām*), namun para ulama telah menspesifikasikannya: yang dimaksud adalah ilmu-ilmu *fardhu 'ain*, yaitu ilmu yang diperlukan oleh seorang Muslim untuk menjalankan kewajiban agamanya secara benar dalam situasi dan kondisi yang dihadapinya. Al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 15–25) menjelaskan bahwa cakupan *fardhu 'ain* ini bersifat dinamis dan kontekstual—ia dapat meluas dan menyempit tergantung pada keadaan spesifik individu. Seorang pedagang, misalnya, wajib mengetahui hukum-hukum jual beli agar terhindar dari riba; seorang dokter Muslim wajib mengetahui etika medis Islam; dan seorang pemimpin wajib mengetahui prinsip-prinsip keadilan dan tata kelola pemerintahan dalam Islam.

Adapun fondasi untuk *fardhu kifayah*, para ulama merujuk pada firman Allah SWT:

وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا۟ كَآفَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ

"Tidak sepatutnya bagi mukminin itu pergi semuanya (ke medan perang). Mengapa tidak pergi dari tiap-tiap golongan di antara mereka beberapa orang untuk memperdalam pengetahuan mereka tentang agama dan untuk memberi peringatan kepada kaumnya apabila mereka telah kembali kepadanya, supaya mereka itu dapat menjaga dirinya" (QS. At-Taubah [9]: 122). Ayat ini dengan jelas menetapkan prinsip pembagian tugas intelektual dalam masyarakat: tidak semua orang harus menjadi spesialis dalam ilmu agama, tetapi harus ada sekelompok orang yang mendalami ilmu tersebut (*li-yatafaqqahū fī al-dīn*) untuk kemudian mengajarkannya kepada yang lain. Dari prinsip inilah para ulama mengembangkan konsep *fardhu kifayah* yang mencakup tidak hanya ilmu-ilmu agama, tetapi juga seluruh ilmu yang diperlukan untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan kolektif umat manusia.

- **Karakteristik dan Dinamika *Fardhu 'Ain***

  Ilmu-ilmu yang termasuk dalam kategori *fardhu 'ain* memiliki beberapa karakteristik khas yang membedakannya dari *fardhu kifayah*. Pertama, ia bersifat personal dan tidak dapat diwakilkan—setiap individu Muslim harus mengetahuinya secara langsung, karena ia berkaitan dengan keselamatan

spiritualnya sendiri di hadapan Allah. Kedua, ia bersifat minimum dan esensial—ia adalah "ilmu penyelamat" (*'ilm al-najāh*) yang tanpanya seseorang tidak dapat menjalankan kewajiban agamanya secara sah. Ketiga, ia bersifat universal dalam kewajiban, namun kontekstual dalam cakupan—setiap Muslim wajib mengetahuinya, tetapi apa yang secara spesifik menjadi *fardhu 'ain* bagi seseorang dapat berbeda tergantung pada kondisi, profesi, dan lingkungannya (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 20–25; Al-Zarnūjī, 1947, hlm. 5–10).

Al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 25–40), dalam analisisnya yang sangat mendalam dan rinci, mengidentifikasi tiga kategori utama ilmu *fardhu 'ain*. Pertama, ilmu tauhid (*'ilm al-tawḥīd*), yaitu pengetahuan tentang Allah, sifat-sifat-Nya, dan keesaan-Nya, yang menjadi fondasi bagi seluruh bangunan iman. Kedua, ilmu tentang rahasia-rahasia ibadah (*'ilm asrār al-'ibādāt*), yang tidak hanya mencakup tata cara lahiriah shalat, puasa, zakat, dan haji, tetapi juga dimensi batiniah dan spiritual dari setiap ibadah tersebut—seperti kekhusyukan, keikhlasan, dan kesadaran akan kehadiran Allah. Ketiga, ilmu tentang penyakit-penyakit hati (*'ilm amrāḍ al-qalb*) dan cara-cara menyucikannya, yang mencakup pengetahuan tentang sifat-sifat tercela seperti kesombongan, iri hati, riya, cinta dunia, dan bagaimana menyembuhkannya melalui *tazkiyat al-nafs*. Pembagian al-Ghazālī ini sangat signifikan secara pedagogis: ia menempatkan pengetahuan tentang psikologi spiritual dan penyucian jiwa sebagai **kebutuhan primer** yang setara dengan tauhid dan ibadah, bukan sebagai pelengkap opsional yang hanya relevan bagi para sufi.

- **Karakteristik dan Dinamika *Fardhu Kifayah***

  Jika *fardhu 'ain* berfokus pada keselamatan individual, maka *fardhu kifayah* berfokus pada keberlangsungan dan kemajuan peradaban kolektif. Ilmu-ilmu *fardhu kifayah* memiliki karakteristik yang membedakannya secara fundamental. Pertama, ia bersifat kolektif dan dapat diwakilkan—kewajiban ini gugur dari sebagian besar anggota masyarakat jika telah dilaksanakan oleh sejumlah orang yang mencukupi. Kedua, ia bersifat fungsional dan instrumental—ilmu-ilmu ini diperlukan bukan terutama untuk keselamatan spiritual individual, tetapi untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan material, intelektual, dan sosial masyarakat. Ketiga, ia bersifat dinamis dan berkembang—cakupan *fardhu kifayah* terus meluas seiring dengan perkembangan peradaban dan munculnya kebutuhan-kebutuhan baru. Jika pada masa klasik, ilmu kedokteran dan astronomi dianggap sebagai *fardhu kifayah*, maka pada masa kini, ilmu-ilmu seperti teknik penerbangan, teknologi informasi, ekonomi syariah, dan hubungan internasional juga dapat masuk ke dalam kategori yang sama, karena ketiadaannya dalam komunitas Muslim akan menyebabkan *ḍarar* (kerugian) dan ketergantungan yang berbahaya

pada pihak lain (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 25–30; Bakar, 1999, hlm. 260–280).

Sebuah kaidah fiqh yang sangat penting dalam konteks ini adalah:

مَا لَا يَتِمُّ الْوَاجِبُ إِلَّا بِهِ فَهُوَ وَاجِبٌ

"Apa yang menjadi prasyarat bagi terlaksananya suatu kewajiban, maka ia juga menjadi wajib." Kaidah ini memiliki implikasi yang sangat luas. Jika menegakkan keadilan adalah wajib, maka mempelajari ilmu hukum adalah wajib. Jika menyediakan layanan kesehatan bagi masyarakat adalah wajib, maka mempelajari ilmu kedokteran adalah wajib. Jika melindungi umat dari serangan musuh adalah wajib, maka mempelajari ilmu militer dan teknologi pertahanan adalah wajib. Dengan mekanisme ini, *fardhu kifayah* berfungsi sebagai katup pengaman yang memastikan bahwa komunitas Muslim tidak akan pernah kekurangan spesialis dalam bidang-bidang yang krusial bagi keberlangsungannya. Kegagalan untuk memahami dinamika ini—yaitu, ketika umat Islam secara kolektif mengabaikan ilmu-ilmu *fardhu kifayah* yang vital sementara hanya berfokus pada ilmu-ilmu *fardhu 'ain*—akan mengakibatkan apa yang oleh para sosiolog Muslim kontemporer disebut sebagai krisis fungsional peradaban: sebuah kondisi di mana umat Islam memiliki kesalehan individual yang tinggi, tetapi kehilangan kapasitas untuk bersaing, berinovasi, dan mempertahankan diri dalam percaturan global. Inilah yang disinyalir oleh Ibn Khaldūn sebagai salah satu faktor keruntuhan peradaban—ketika spesialisasi ilmu yang diperlukan untuk menopang *'umrān* diabaikan oleh masyarakat (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 2, hlm. 300–320; Mahdi, 1964, hlm. 200–230).

- **Integrasi dalam Kurikulum Pendidikan Islam**

  Pemahaman yang tepat tentang dikotomi *fardhu 'ain* dan *fardhu kifayah* bukanlah sekadar wacana teoretis, melainkan memiliki implikasi yang sangat praktis dan mendesak bagi desain kurikulum pendidikan Islam kontemporer. Salah satu problem paling akut yang dihadapi oleh sistem pendidikan Islam di seluruh dunia adalah ketidakseimbangan kurikuler: di beberapa institusi, terjadi over-emphasis pada ilmu-ilmu *fardhu 'ain*—seperti fiqh, tauhid, dan tafsir—dengan mengorbankan ilmu-ilmu *fardhu kifayah* seperti sains, teknologi, dan ekonomi, sehingga melahirkan lulusan yang saleh secara individual tetapi tidak kompetitif secara profesional. Sementara di institusi-institusi lain, terjadi sebaliknya: ilmu-ilmu sekuler diajarkan secara massif tanpa fondasi ilmu-ilmu *fardhu 'ain* yang memadai, sehingga melahirkan profesional-profesional Muslim yang kompeten secara teknis tetapi rapuh secara spiritual dan etis.

  Jalan keluar dari dilema ini terletak pada penerapan hierarki yang seimbang dan integratif. Para perancang kurikulum harus memahami bahwa

ilmu *fardhu 'ain* adalah fondasi yang tak bisa ditawar—ia harus dikuasai oleh setiap peserta didik tanpa kecuali, karena ia menyangkut pembentukan identitas Muslim dan keselamatan spiritualnya. Namun, penguasaan *fardhu 'ain* tidak boleh berhenti pada level kognitif dan ritualistik; ia harus meresap ke dalam pembentukan karakter dan pandangan dunia. Di atas fondasi ini, ilmu-ilmu *fardhu kifayah* harus diberikan ruang yang memadai, dengan mendorong spesialisasi dan keunggulan di berbagai bidang yang dibutuhkan oleh umat dan kemanusiaan. Model kurikulum yang ideal bukanlah model "dualistik" yang menempatkan "ilmu agama" di satu sisi dan "ilmu umum" di sisi lain secara terpisah, melainkan model integratif-holistik di mana setiap ilmu *fardhu kifayah* diajarkan dalam kerangka tauhid dan diorientasikan kepada pengabdian kepada Allah dan kemaslahatan umat (Al-Attas, 1980, hlm. 45–55; Al-Faruqi, 1982, hlm. 90–110).

Dengan demikian, skema *fardhu 'ain* dan *fardhu kifayah* bukanlah sekadar warisan klasik yang harus dihafalkan, melainkan kompas kurikuler yang sangat relevan untuk menavigasi kompleksitas pendidikan Islam di abad ke-21. Ia mengingatkan kita bahwa pendidikan Islam bertujuan ganda: membentuk individu yang saleh (*al-insān al-ṣāliḥ*) melalui *fardhu 'ain*, dan membangun peradaban yang kuat dan bermartabat (*al-ummah al-qawiyyah*) melalui *fardhu kifayah*. Mengabaikan salah satunya adalah mengundang malapetaka—baik di dunia maupun di akhirat. Firman Allah SWT memberikan keseimbangan yang sempurna antara kedua dimensi ini:

وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْـَٔاخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا

"Dan carilah pada apa yang telah dianugerahkan Allah kepadamu (kebahagiaan) negeri akhirat, dan janganlah kamu melupakan bagianmu dari (kenikmatan) duniawi" (QS. Al-Qaṣaṣ [28]: 77). Ayat ini adalah manifesto keseimbangan: bahwa ilmu *fardhu 'ain* yang menyelamatkan kita di akhirat harus diprioritaskan, namun ilmu *fardhu kifayah* yang menopang kehidupan kita di dunia tidak boleh diabaikan. Dalam keseimbangan inilah terletak rahasia kejayaan peradaban Islam di masa lalu, dan dalam keseimbangan ini pula tersimpan harapan bagi kebangkitannya di masa depan.

B. Ilmu Naqliyah dan Aqliyah

Jika klasifikasi *fardhu 'ain* dan *fardhu kifayah* didasarkan pada pertimbangan hukum dan tanggung jawab moral, maka pembagian kedua yang tak kalah fundamental dalam arsitektur epistemologi Islam adalah pembagian berdasarkan sumber dan metode perolehan, yang mengerucut pada dikotomi antara *al-'ulūm al-naqliyyah* (ilmu-ilmu transmisi) dan *al-'ulūm al-'aqliyyah* (ilmu-ilmu rasional). Dikotomi ini, yang telah menjadi kerangka konseptual dominan dalam tradisi klasifikasi ilmu Islam sejak periode formatif, pada hakikatnya merupakan refleksi

dari struktur realitas itu sendiri sebagaimana dipahami dalam pandangan dunia Islam: sebuah realitas dua dimensi yang terdiri dari alam syahādah (dunia yang terlihat dan terukur) dan alam ghaib (realitas transenden yang tak terjangkau indra), yang masing-masing menuntut pendekatan epistemologis yang berbeda namun saling melengkapi (Al-Attas, 1995, hlm. 100–110; Bakar, 1999, hlm. 280–310). Memahami hakikat, cakupan, dan—yang paling krusial—hubungan integral antara kedua kategori ini adalah langkah esensial untuk melampaui problem dualisme ilmu yang telah menggerogoti sistem pendidikan Islam kontemporer, sebuah problem yang—sebagaimana akan kita lihat—bukan berasal dari tradisi Islam itu sendiri, melainkan merupakan produk dari penetrasi sekularisme Barat yang secara paksa memisahkan apa yang dalam Islam selalu terpadu (Al-Faruqi, 1982, hlm. 10–30).

- ***Al-'Ulūm al-Naqliyyah***

  Secara etimologis, istilah *naqliyyah* berasal dari kata *naql* (نَقْل), yang berarti "memindahkan," "mentransmisikan," atau "meriwayatkan." Dengan demikian, *al-'ulūm al-naqliyyah* secara literal adalah "ilmu-ilmu yang ditransmisikan"—ilmu-ilmu yang diperoleh bukan melalui penalaran independen atau observasi empiris, melainkan melalui penerimaan dan transmisi dari sumber-sumber otoritatif yang rantainya bersambung hingga ke sumber pertama, yaitu wahyu Allah SWT dan Sunnah Rasulullah SAW. Ibn Khaldūn (2015, Jilid 2, hlm. 350–370), yang menggunakan terminologi *al-'ulūm al-naqliyyah al-waḍ'iyyah*, mendefinisikan kategori ini sebagai ilmu-ilmu yang "seluruhnya bergantung pada berita (*khabar*) dari *al-Wāḍi' al-Syar'ī* (Pembuat Syariat), dan di dalamnya tidak ada ruang bagi akal untuk berijtihad secara independen kecuali dalam hal mengaitkan cabang-cabang (*furū'*) dengan pokok-pokok (*uṣūl*) yang telah ditetapkan." Definisi Ibn Khaldūn ini sangat presisi: ia mengakui bahwa akal tetap berperan dalam ilmu-ilmu naqliyyah—terutama dalam proses *istinbāṭ* (deduksi hukum) dan *qiyās* (analogi)—namun peran tersebut bersifat subordinat dan instrumental; akal berfungsi untuk memahami, menginterpretasi, dan menerapkan teks-teks yang telah diterima dari wahyu, bukan untuk menciptakan atau menilai kebenaran wahyu itu sendiri.

  Cakupan *al-'ulūm al-naqliyyah* sangatlah luas, namun para ulama secara umum mengidentifikasi beberapa disiplin inti yang menjadi fondasi. Pertama dan terutama adalah Al-Qur'an dan seluruh ilmu yang terkait dengannya: *'ilm al-tafsīr* (ilmu penafsiran), *'ilm al-qirā'āt* (ilmu bacaan), *'ilm al-nāsikh wa al-mansūkh* (ilmu tentang ayat-ayat yang menghapus dan dihapus), dan *'ilm asbāb al-nuzūl* (ilmu tentang sebab-sebab turunnya ayat). Kedua adalah Sunnah dan ilmu-ilmunya: *'ilm al-ḥadīth riwāyatan wa dirāyatan* (ilmu hadis dalam aspek transmisi dan analisis), *'ilm al-jarḥ wa al-ta'dīl* (ilmu tentang kredibilitas perawi), dan *'ilm muṣṭalaḥ al-ḥadīth* (terminologi hadis). Ketiga

adalah ilmu-ilmu yang lahir dari interaksi antara Al-Qur'an dan Sunnah: *'ilm al-fiqh* (yurisprudensi Islam), *'ilm uṣūl al-fiqh* (teori hukum Islam), dan *'ilm al-'aqīdah* atau *'ilm al-kalām* (teologi dialektik). Keempat adalah ilmu-ilmu yang menjadi alat (*ālah*) untuk memahami sumber-sumber primer: *'ilm al-lughah* (linguistik Arab), *'ilm al-naḥw* (sintaksis), *'ilm al-ṣarf* (morfologi), dan *'ilm al-balāghah* (retorika). Semua disiplin ini membentuk sebuah ekosistem keilmuan yang koheren, di mana masing-masing saling menopang dan saling memerlukan, dan yang keseluruhannya bertujuan untuk memahami, menjaga, dan menerapkan wahyu dalam kehidupan manusia secara autentik (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 2, hlm. 370–400; Makdisi, 1981, hlm. 80–120).

Fondasi teologis bagi supremasi ilmu-ilmu naqliyyah ditegaskan secara eksplisit dalam Al-Qur'an, yang menggambarkan wahyu sebagai cahaya (*nūr*) dan petunjuk (*hudā*) yang tanpanya manusia akan tersesat dalam kegelapan. Allah SWT berfirman:

فَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِهِۦ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَٱتَّبَعُوا۟ ٱلنُّورَ ٱلَّذِىٓ أُنزِلَ مَعَهُۥٓ ۙ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ

"Maka orang-orang yang beriman kepadanya, memuliakannya, menolongnya, dan mengikuti cahaya yang terang yang diturunkan kepadanya (Al-Qur'an), mereka itulah orang-orang yang beruntung" (QS. Al-A'rāf [7]: 157). Ayat ini menyebut wahyu sebagai "cahaya yang terang" (*al-nūr alladhī unzila ma'ahu*), sebuah metafora epistemologis yang kuat: sebagaimana cahaya memungkinkan mata untuk melihat objek-objek di sekitarnya, wahyu memungkinkan akal untuk memahami realitas-realitas yang tanpanya ia akan buta. Lebih lanjut, Al-Qur'an memerintahkan untuk merujuk kepada wahyu dalam setiap perselisihan:

وَمَا ٱخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِن شَىْءٍ فَحُكْمُهُۥٓ إِلَى ٱللَّهِ

"Tentang sesuatu apa pun yang kamu perselisihkan, maka keputusannya (terserah) kepada Allah" (QS. Al-Shūrā [42]: 10). Ayat-ayat ini menegaskan posisi sentral wahyu sebagai sumber primer dan hakim tertinggi dalam seluruh diskursus pengetahuan Islam—sebuah posisi yang memiliki konsekuensi langsung terhadap bagaimana ilmu-ilmu naqliyyah ditempatkan dalam hierarki pendidikan.

Signifikansi dari posisi supremasi ilmu-ilmu naqliyyah ini tidak hanya bersifat teoretis, tetapi juga protektif. Dalam sejarah Islam, ilmu-ilmu naqliyyah—khususnya ilmu hadis dengan metodologi *isnād* dan *al-jarḥ wa al-ta'dīl*-nya yang sangat ketat—berfungsi sebagai benteng epistemologis yang menjaga kemurnian ajaran Islam dari infiltrasi, distorsi, dan pemalsuan. Tanpa benteng ini, sebagaimana disaksikan dalam sejarah agama-agama lain, teks-teks suci dapat dengan mudah dimanipulasi untuk melayani kepentingan-kepentingan politik atau ideologis. Sistem transmisi yang dikembangkan oleh para ulama

hadis—yang mengharuskan setiap laporan diverifikasi rantai perawinya, diuji integritas moralnya, dan dibandingkan dengan laporan-laporan lain—adalah salah satu pencapaian metodologis terbesar dalam sejarah intelektual manusia, sebuah sistem yang mendahului kritik sumber modern di Eropa lebih dari seribu tahun (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Humphreys, 1991, hlm. 69–72).

- ***Al-'Ulūm al-'Aqliyyah***

  Jika ilmu naqliyah berpijak pada transmisi wahyu, maka *al-'ulūm al-'aqliyyah*—yang juga sering disebut sebagai *al-'ulūm al-ḥikmiyyah* (ilmu-ilmu kebijaksanaan) atau *al-'ulūm al-falsafiyyah* (ilmu-ilmu filsafat)—adalah ilmu-ilmu yang diperoleh manusia melalui penggunaan akal (*'aql*), observasi empiris (*ḥiss*), dan penalaran logis (*istidlāl*). Ibn Khaldūn (2015, Jilid 2, hlm. 400–420), yang menggunakan terminologi *al-'ulūm al-'aqliyyah al-ṭabī'iyyah*, mendefinisikan kategori ini sebagai ilmu-ilmu yang "bersifat alamiah bagi manusia sejauh ia adalah makhluk yang berpikir (*mudrik*), dan yang tidak terkait secara spesifik dengan suatu agama atau syariat tertentu, melainkan ditemukan pada seluruh bangsa dan peradaban." Definisi ini menegaskan universalitas ilmu-ilmu aqliyyah: ia adalah produk dari kapasitas kognitif manusia yang universal, dan karenanya dapat dikembangkan—dan secara historis telah dikembangkan—oleh berbagai peradaban, termasuk Yunani, Persia, India, dan Islam.

  Cakupan *al-'ulūm al-'aqliyyah* sangatlah luas dan mencakup beberapa kelompok besar. Pertama, ilmu-ilmu logika dan matematika: *'ilm al-manṭiq* (logika), *'ilm al-ḥisāb* (aritmetika), *'ilm al-handasah* (geometri), *'ilm al-jabr wa al-muqābalah* (aljabar), dan *'ilm al-mūsīqā* (teori musik sebagai cabang matematika). Kedua, ilmu-ilmu alam dan kosmos: *'ilm al-falak* (astronomi), *'ilm al-ṭabī'ah* atau *al-ṭabī'iyyāt* (fisika), *'ilm al-kīmiyā'* (kimia), *'ilm al-nabāt* (botani), dan *'ilm al-ḥayawān* (zoologi). Ketiga, ilmu-ilmu metafisika dan filsafat: *'ilm al-ilāhiyyāt* atau *mā ba'da al-ṭabī'ah* (metafisika), *'ilm al-nafs* (psikologi), dan *'ilm al-akhlāq* (etika). Keempat, ilmu-ilmu terapan dan profesional: *'ilm al-ṭibb* (kedokteran), *'ilm al-filāḥah* (pertanian), *'ilm al-mīqāt* (ilmu waktu dan kalender), dan berbagai *ṣinā'āt* (teknologi dan keahlian praktis). Keragaman ini menunjukkan bahwa peradaban Islam, pada masa kejayaannya, tidak hanya mengakui validitas ilmu-ilmu aqliyyah, tetapi juga secara aktif mengembangkannya hingga mencapai tingkat kecanggihan yang belum pernah dicapai sebelumnya (Nasr, 1989, hlm. 120–150; Gutas, 1998, hlm. 75–100).

  Validitas epistemologis ilmu-ilmu aqliyyah ditegaskan oleh Al-Qur'an melalui seruan-seruan berulang kepada manusia untuk menggunakan akalnya, mengamati alam semesta, dan merenungkan fenomena-fenomena yang terbentang di hadapannya. Salah satu ayat yang paling kuat dalam konteks ini adalah firman-Nya:

إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ

"Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan pergantian malam dan siang, terdapat tanda-tanda (kebesaran Allah) bagi ulū al-albāb—orang-orang yang berakal" (QS. Āli 'Imrān [3]: 190). Ayat ini menggunakan istilah *ulū al-albāb*—secara harfiah "para pemilik inti (pemahaman)"—untuk merujuk pada mereka yang menggunakan akalnya secara mendalam, dan menegaskan bahwa *āyāt* (tanda-tanda) Allah di alam semesta hanya dapat ditangkap oleh mereka yang mengaktifkan kapasitas rasionalnya. Ayat lain yang tak kalah kuat adalah:

وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ ۖ وَٱلنُّجُومُ مُسَخَّرَٰتٌۢ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ

"Dan Dia menundukkan malam dan siang, matahari dan bulan untukmu; dan bintang-bintang ditundukkan dengan perintah-Nya. Sesungguhnya pada yang demikian itu benar-benar terdapat tanda-tanda bagi kaum yang menggunakan akalnya" (QS. An-Naḥl [16]: 12). Penggunaan kata *ya'qilūn*—bentuk aktif dari *'aql*—menegaskan bahwa observasi terhadap fenomena alam harus disertai dengan pemrosesan rasional yang aktif, bukan sekadar pengamatan pasif.

Integrasi Naqliyah dan Aqliyah: Setelah mendefinisikan kedua kategori ini secara terpisah, kita kini sampai pada titik yang paling krusial dan paling sering disalahpahami: hubungan antara keduanya. Dalam literatur apologetis modern—baik dari kalangan Muslim yang ingin membela warisan intelektual Islam maupun dari kalangan orientalis yang ingin menunjukkan "ketertinggalan" Islam—sering kali digambarkan bahwa antara ilmu naqliyah dan aqliyah terdapat ketegangan yang tak terdamaikan, sebuah konflik abadi antara "ortodoksi" dan "akal," antara "dogma" dan "sains," yang berpuncak pada apa yang disebut sebagai "kemenangan naqliyah atas aqliyah" yang kemudian menyebabkan kemunduran peradaban Islam. Narasi ini, yang telah didekonstruksi secara meyakinkan oleh para sarjana kontemporer seperti Ahmad Dallal (2010, hlm. 10–30) dan Khaled El-Rouayheb (2015, hlm. 1–15), bukan hanya simplistik, tetapi juga secara fundamental keliru secara historis dan epistemologis.

Dalam pandangan dunia Islam yang autentik, ilmu naqliyah dan aqliyah bukanlah dua entitas yang saling bertentangan, melainkan dua sayap dari burung yang sama, dua dimensi dari satu realitas pengetahuan yang utuh, atau—dalam metafora yang lebih presisi—dua pilar yang menopang satu kubah peradaban. Ibn Rushd (w. 595 H/1198 M), yang secara paradoksal sering dijadikan ikon oleh narasi "konflik" ini, adalah salah satu pembela paling gigih dari teori harmoni antara wahyu dan akal. Dalam karya monumentalnya, *Faṣl al-Maqāl fīmā bayna al-Ḥikmah wa al-Sharī'ah min al-Ittiṣāl*, Ibn Rushd berargumen bahwa kebenaran

yang dicapai oleh akal tidak mungkin bertentangan dengan kebenaran yang disampaikan oleh wahyu, karena keduanya berasal dari sumber yang sama: Allah SWT. Jika terdapat pertentangan antara kesimpulan akal dan teks wahyu, maka—menurut Ibn Rushd—teks tersebut harus ditafsirkan secara metaforis (*ta'wīl*) agar sesuai dengan kebenaran rasional, sebuah prosedur yang dikenal sebagai *interpretasi alegoris*. Argumen Ibn Rushd ini, meskipun kontroversial di kalangan teolog, mendemonstrasikan bahwa dalam tradisi Islam, akal dan wahyu dipandang sebagai mitra, bukan musuh—sebuah keyakinan yang, dalam ungkapan Ibn Rushd sendiri, "kebenaran tidak dapat bertentangan dengan kebenaran; sebaliknya, ia selaras dengannya dan bersaksi untuknya" (*al-ḥaqq lā yuḍāddu al-ḥaqq, bal yuwāfiqhu wa yashhadu lahu*) (Ibn Rushd, 2001, hlm. 8–10).

Al-Ghazālī (w. 505 H/1111 M), yang sering kali—secara keliru—diposisikan sebagai antitesis dari Ibn Rushd dan sebagai "penghancur filsafat," sesungguhnya mengembangkan posisi yang jauh lebih kompleks dan bernuansa. Dalam *Tahāfut al-Falāsifah*, al-Ghazālī memang mengkritik keras para filosof Muslim—khususnya Ibn Sīnā dan al-Fārābī—atas dua puluh proposisi yang dianggapnya keliru atau bahkan sesat, terutama yang berkaitan dengan metafisika. Namun, al-Ghazālī tidak menolak filsafat dan logika secara keseluruhan; sebaliknya, ia justru mengintegrasikan logika Aristotelian ke dalam metodologi teologi Islam, menulis risalah-risalah tentang logika (*Mi'yār al-'Ilm*, *Miḥakk al-Naẓar*), dan menegaskan bahwa logika adalah alat (*ālah*) yang netral yang dapat digunakan untuk membela kebenaran Islam sama efektifnya dengan menggunakannya untuk menyerangnya. Dalam *al-Munqidh min al-Ḍalāl*, al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 60–80) secara eksplisit menegaskan bahwa ia tidak menolak ilmu-ilmu aqliyyah yang bersifat murni rasional—seperti matematika, logika, dan fisika—melainkan hanya menolak kesimpulan-kesimpulan metafisik para filosof yang, menurutnya, tidak didasarkan pada bukti yang memadai dan bertentangan dengan prinsip-prinsip syariah. Pembelaannya terhadap ilmu-ilmu eksakta sebagai disiplin yang netral dan bermanfaat adalah bukti bahwa tuduhan "anti-akal" yang sering dialamatkan kepadanya adalah tuduhan yang sangat menyesatkan (Griffel, 2009, hlm. 50–80).

Ibn Khaldūn (2015, Jilid 2, hlm. 420–450), dengan pendekatan sosiologisnya yang khas, memberikan perspektif yang lebih luas tentang hubungan antara ilmu naqliyah dan aqliyah. Baginya, kedua jenis ilmu ini berkembang secara alami dalam setiap peradaban yang maju (*'umrān*), dan keduanya memiliki fungsi yang berbeda namun saling melengkapi. Ilmu naqliyah, dengan fokusnya pada syariah dan transmisi, berfungsi sebagai perekat sosial dan moral yang menjaga koherensi dan stabilitas masyarakat, serta mencegahnya dari disintegrasi etis. Ilmu aqliyah, dengan fokusnya pada penalaran dan observasi, berfungsi sebagai pendorong kemajuan material dan intelektual yang memungkinkan peradaban untuk berkembang, berinovasi, dan memenuhi kebutuhan-kebutuhan

praktisnya. Sebuah peradaban yang hanya mengandalkan ilmu naqliyah tanpa mengembangkan ilmu aqliyah akan menjadi stagnan secara intelektual dan rentan secara material—ia mungkin saleh, tetapi ia tidak akan mampu bersaing dan bertahan dalam percaturan sejarah. Sebaliknya, sebuah peradaban yang hanya mengandalkan ilmu aqliyah tanpa fondasi ilmu naqliyah akan menjadi kering secara spiritual dan kacau secara moral—ia mungkin maju secara teknologi, tetapi ia akan kehilangan kompas etis yang tanpanya kemajuan itu justru dapat menjadi alat penghancuran diri. Ibn Khaldūn mencontohkan kejatuhan peradaban-peradaban besar di masa lalu sebagai ilustrasi dari kegagalan menjaga keseimbangan ini (Mahdi, 1964, hlm. 230–260).

Namun, integrasi ideal yang telah dicapai oleh peradaban Islam klasik ini—di mana seorang sarjana dapat sekaligus menjadi seorang faqīh, filsuf, astronom, dan dokter—mulai mengalami erosi serius dengan penetrasi modernitas Barat dan sekularisme ke dalam dunia Islam sejak abad ke-19. Dikotomi naqliyah-aqliyah, yang semula bersifat fungsional dan saling melengkapi, berubah menjadi dualisme yang kaku dan antagonistik di bawah pengaruh sistem pendidikan kolonial yang secara sengaja memisahkan "ilmu agama" dari "ilmu umum." Akibat dari dualisme ini sangatlah serius dan masih kita rasakan hingga hari ini: lahirlah dua tipe manusia yang sama-sama tidak utuh—ulama yang gagap teknologi (*al-'ālim al-ummī fī al-'aṣr*) di satu sisi, dan profesional Muslim yang buta agama (*al-muslim al-jāhil bi dīnihi*) di sisi lain. Inilah yang oleh Al-Attas (1978, hlm. 40–60) didiagnosis sebagai krisis epistemologis paling akut dalam pendidikan Islam kontemporer: hilangnya *adab*, yaitu pengenalan akan tempat yang tepat dari setiap jenis ilmu dalam hierarki pengetahuan, yang mengakibatkan kebingungan kurikuler dan disorientasi intelektual.

Jalan keluar dari krisis ini, sebagaimana akan kita bahas lebih mendalam dalam sub-bab tentang integrasi wahyu dan rasio, bukanlah dengan menolak ilmu-ilmu aqliyyah modern dan kembali secara romantis ke masa lalu, dan bukan pula dengan menelan mentah-mentah seluruh warisan sekuler Barat tanpa filter kritis. Jalan keluarnya adalah dengan mengembalikan ilmu naqliyah ke posisinya sebagai fondasi dan kerangka, dan mengembalikan ilmu aqliyah ke fungsinya sebagai instrumen untuk membaca dan memakmurkan alam semesta—sebuah integrasi yang tidak hanya bersifat mekanis (menempatkan keduanya dalam satu gedung sekolah), tetapi bersifat organik dan epistemologis (mengintegrasikan keduanya dalam satu pandangan dunia tauhid). Al-Qur'an menutup diskusi tentang hubungan antara iman, ilmu, dan alam semesta dengan sebuah ayat yang menjadi *motto* dari peradaban ilmu Islam:

يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ

"Niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat" (QS. Al-Mujādilah

[58]: 11). Ayat ini menegaskan bahwa dalam hierarki nilai Islam, iman dan ilmu adalah dua jalur menuju puncak yang sama—dan bahwa peradaban Islam, pada masa kejayaannya, adalah peradaban yang berhasil mendaki kedua jalur itu secara simultan, dengan ilmu naqliyah sebagai kompasnya dan ilmu aqliyah sebagai kendaraannya. Tugas kita kini adalah menghidupkan kembali semangat integrasi itu dalam konteks yang baru, dengan tantangan yang baru, dan dengan generasi yang baru.

C. Klasifikasi al-Ghazālī

Di antara seluruh upaya klasifikasi ilmu yang pernah dirumuskan dalam sejarah intelektual Islam, skema yang dikembangkan oleh Abū Ḥāmid Muḥammad ibn Muḥammad al-Ghazālī (450–505 H/1058–1111 M)—sang *Ḥujjat al-Islām* yang dijuluki sebagai "Pembela Islam" dan "Pembaru Abad Kelima"—menempati posisi yang unik dan tak tertandingi dalam hal kedalaman analisis, keluasan cakupan, dan—yang paling penting—integrasi dimensi spiritual ke dalam jantung arsitektur epistemologisnya. Al-Ghazālī bukanlah sekadar seorang ahli fiqh yang menulis tentang hukum Islam, bukan pula sekadar seorang teolog yang berdebat tentang doktrin-doktrin skolastik, dan bukan pula sekadar seorang sufi yang berbicara tentang pengalaman mistis. Ia adalah sintesis berjalan dari ketiga tradisi besar Islam—syariah, filsafat, dan tasawuf—yang, setelah melalui krisis spiritual yang mendalam yang direkamnya secara mengharukan dalam otobiografi intelektualnya, *al-Munqidh min al-Ḍalāl*, berhasil merumuskan sebuah visi tentang ilmu yang menolak baik rasionalisme kering para filosof maupun literalisme sempit para fuqaha, dan sebagai gantinya menawarkan sebuah jalan tengah (*al-wasaṭ*) di mana akal dan wahyu, pengetahuan lahiriah dan pengalaman batiniah, saling menguatkan dalam sebuah perjalanan hierarkis menuju *ma'rifatullāh* (Griffel, 2009, hlm. 50–100; Nasr, 1989, hlm. 150–180; Bakar, 1999, hlm. 310–340).

- **Fondasi dan Prinsip Klasifikasi al-Ghazālī**

  Untuk memahami skema klasifikasi al-Ghazālī secara utuh, kita harus terlebih dahulu menangkap prinsip-prinsip aksiomatis yang menjadi fondasi pemikirannya tentang ilmu. Prinsip-prinsip ini bukanlah sekadar preferensi subjektif, melainkan konsekuensi logis dari pandangan dunia tauhid yang dianutnya secara konsisten. *Pertama*, al-Ghazālī mendasarkan klasifikasinya pada sumber dan tujuan ilmu, bukan semata-mata pada objek materialnya. Baginya, ilmu tidak dapat dinilai hanya dari *apa* yang dikajinya (subjek materinya), tetapi harus dinilai dari *dari mana* ia berasal (sumber epistemologisnya) dan *ke mana* ia mengarahkan pemiliknya (tujuan teleologisnya). Sebuah ilmu yang secara material tampak "duniawi"—seperti kedokteran atau matematika—dapat menjadi ilmu yang mulia jika ia diabdikan untuk kemaslahatan umat dan diniatkan untuk mendekatkan diri kepada

Allah; sebaliknya, sebuah ilmu yang secara material tampak "agamis"—seperti fiqh atau tafsir—dapat menjadi ilmu yang tercela jika ia dipelajari untuk mencari ketenaran, kekayaan, atau untuk mendominasi orang lain. Prinsip ini secara fundamental mendemistifikasi dikotomi kaku antara "ilmu agama" dan "ilmu dunia," dan sebagai gantinya menawarkan sebuah etika epistemologis di mana niat (*niyyah*) dan orientasi spiritual menjadi kriteria utama dalam menilai nilai sebuah ilmu (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 30–50).

Kedua, al-Ghazālī membangun klasifikasinya di atas fondasi hierarki ontologis realitas. Dalam kosmologi al-Ghazālī, realitas tidaklah datar dan satu-dimensi; ia bertingkat-tingkat, dari yang paling rendah (alam materi, *'ālam al-mulk*) ke yang paling tinggi (alam malakut dan alam jabarut, yang merupakan alam spiritual dan alam ketuhanan). Ilmu-ilmu, dengan demikian, mencerminkan hierarki ontologis ini: ada ilmu-ilmu yang hanya menyentuh permukaan realitas (seperti ilmu-ilmu empiris), ada ilmu-ilmu yang menembus lebih dalam ke dalam struktur akal dan jiwa (seperti logika dan psikologi), dan ada ilmu-ilmu yang menyingkap realitas tertinggi (seperti metafisika dan tasawuf). Tugas seorang pencari ilmu bukanlah untuk berhenti pada tingkatan yang rendah, melainkan untuk terus mendaki (*taraqqī*) dari satu tingkatan ke tingkatan berikutnya, hingga mencapai puncak *ma'rifatullāh*. Dalam kerangka ini, klasifikasi ilmu bukanlah sekadar taksonomi yang statis, melainkan peta perjalanan spiritual (*sulūk*) yang menunjukkan jalan dari ilmu-ilmu lahiriah menuju ilmu-ilmu batiniah, dari pengetahuan tentang ciptaan menuju pengetahuan tentang Sang Pencipta (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 20–40; Nasr, 1989, hlm. 180–200).

Ketiga, dan ini adalah kontribusi paling orisinal dari al-Ghazālī, ia mengintegrasikan dimensi etis dan spiritual ke dalam klasifikasi ilmu secara sistematis. Bagi al-Ghazālī, ilmu bukanlah sekadar akumulasi informasi yang netral secara moral; setiap ilmu memiliki dampak spiritual terhadap jiwa pemiliknya, dan berdasarkan dampak inilah ilmu dinilai sebagai *maḥmūd* (terpuji) atau *madhmūm* (tercela). Ilmu yang mendekatkan kepada Allah, membersihkan jiwa dari penyakit-penyakit moral, dan mendorong amal saleh adalah *maḥmūd*; ilmu yang menjauhkan dari Allah, memperkuat ego dan kesombongan, atau digunakan untuk mengeksploitasi sesama adalah *madhmūm*. Pembagian ini bukanlah klasifikasi ontologis (tentang hakikat ilmu itu sendiri), melainkan klasifikasi aksiologis (tentang nilai dan dampak ilmu), yang menempatkan tanggung jawab moral pencari ilmu di pusat perhatian (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 50–70).

- **Struktur Klasifikasi**

Berdasarkan prinsip-prinsip di atas, al-Ghazālī mengembangkan sebuah skema klasifikasi yang sangat rinci, yang diuraikan secara sistematis dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* dan karya-karya lainnya. Skema ini dapat dipahami sebagai

sebuah bangunan bertingkat yang terdiri dari beberapa level, dari yang paling fundamental hingga yang paling tinggi.

Level Pertama: Fardhu 'Ain dan Fardhu Kifayah. Sebagaimana telah diuraikan dalam sub-bab sebelumnya, al-Ghazālī menempatkan pembagian berdasarkan kewajiban sebagai lapisan pertama dari klasifikasinya. *Fardhu 'ain* adalah ilmu-ilmu yang wajib diketahui oleh setiap Muslim—mencakup tauhid, rahasia-rahasia ibadah, dan ilmu tentang penyakit-penyakit hati—sementara *fardhu kifayah* adalah ilmu-ilmu yang kewajiban mempelajarinya bersifat kolektif, mencakup seluruh disiplin yang diperlukan untuk menegakkan kehidupan masyarakat. Al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 15–30) memberikan perhatian khusus pada *fardhu kifayah*, membaginya lebih lanjut menjadi ilmu-ilmu syar'iyyah (ilmu-ilmu keislaman yang bersumber dari wahyu) dan ilmu-ilmu ghayr syar'iyyah (ilmu-ilmu non-keislaman yang bersumber dari akal dan pengalaman).

Level Kedua: Ilmu Syar'iyyah dan Ghayr Syar'iyyah. Pembagian ini paralel dengan dikotomi naqliyyah-'aqliyyah yang telah kita bahas sebelumnya, namun al-Ghazālī memberikan nuansa yang lebih kaya.

— Ilmu-ilmu syar'iyyah—yang juga disebutnya sebagai *al-'ulūm al-maḥmūdah shar'an* (ilmu-ilmu yang terpuji secara syar'i)—mencakup empat kelompok besar: (1) ilmu ushul (ilmu-ilmu pokok), yaitu Al-Qur'an, Sunnah, ijmā', dan āthār al-ṣaḥābah; (2) ilmu furū' (ilmu-ilmu cabang), yaitu fiqh dan etika; (3) ilmu mukaddimāt (ilmu-ilmu pengantar), yaitu linguistik Arab, nahwu, dan balāghah; dan (4) ilmu mutammimāt (ilmu-ilmu pelengkap), yaitu qirā'āt, tafsīr, ushul fiqh, dan ilmu hadis.
— Ilmu-ilmu ghayr syar'iyyah—yang juga disebutnya sebagai *al-'ulūm al-'aqliyyah* atau *al-'ulūm al-ḥikmiyyah*—mencakup matematika, logika, fisika, metafisika, dan seluruh disiplin yang dikembangkan oleh para filosof. Al-Ghazālī tidak menolak ilmu-ilmu ghayr syar'iyyah secara keseluruhan, tetapi ia menekankan bahwa ilmu-ilmu ini harus diperlakukan dengan hati-hati dan dipelajari hanya setelah fondasi ilmu-ilmu syar'iyyah kokoh, karena tanpa fondasi tersebut, seseorang dapat dengan mudah tersesat dalam spekulasi-spekulasi yang menyesatkan (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 30–40; Bakar, 1999, hlm. 340–360).

Level Ketiga: Ilmu Maḥmūdah dan Madhmūmah. Inilah kontribusi paling khas dari al-Ghazālī.

— *Ilmu maḥmūdah* (ilmu terpuji) adalah ilmu yang menghasilkan *ḥasanāt* (kebaikan) dan mendekatkan kepada Allah. Al-Ghazālī membaginya menjadi dua: *maḥmūdah* yang fardhu 'ain—seperti tauhid dan ibadah—dan *maḥmūdah* yang fardhu kifayah—seperti kedokteran dan matematika.
— *Ilmu madhmūmah* (ilmu tercela) adalah ilmu yang menghasilkan *sayyi'āt* (keburukan) atau menjauhkan dari Allah.

Al-Ghazālī mengkategorikan sebagai *madhmūmah* ilmu-ilmu sihir, astrologi yang mengklaim dapat memprediksi nasib, dan—secara kontroversial—beberapa cabang filsafat yang, menurutnya, mengarah pada kesesatan metafisik. Namun, ia menekankan bahwa penilaian *maḥmūd* atau *madhmūm* tidak selalu melekat pada ilmu itu sendiri secara intrinsik, melainkan sering kali bergantung pada konteks, kadar, dan niat penggunanya. Sebuah ilmu yang secara intrinsik *maḥmūd*—seperti fiqh—dapat menjadi *madhmūm* jika dipelajari untuk riya' dan mencari ketenaran. Sebaliknya, sebuah ilmu yang secara intrinsik "netral"—seperti logika—dapat menjadi *maḥmūd* jika digunakan untuk membela kebenaran Islam (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 50–70).

Level Keempat: 'Ilm al-Mukāshafah. Pada puncak hierarki al-Ghazālī terdapat apa yang ia sebut sebagai *'ilm al-mukāshafah* (ilmu tentang penyingkapan)—sebuah pengetahuan yang tidak dapat diperoleh melalui pembelajaran diskursif, melainkan melalui penyucian jiwa dan anugerah ilahi. *'Ilm al-mukāshafah* adalah pengetahuan tentang hakikat-hakikat tertinggi—tentang Allah, sifat-sifat-Nya, dan realitas-realitas gaib—yang disingkapkan langsung ke dalam hati para wali dan *'ārifīn* setelah mereka mencapai tingkat kesucian tertentu. Al-Ghazālī secara eksplisit membedakan *'ilm al-mukāshafah* dari *'ilm al-mu'āmalah* (ilmu tentang amalan lahiriah), dan menegaskan bahwa yang pertama tidak dapat dituliskan dalam buku atau diajarkan di ruang kelas; ia hanya dapat diisyaratkan (*ishārah*) oleh mereka yang telah mengalaminya kepada mereka yang siap menerimanya. Dengan menempatkan *'ilm al-mukāshafah* di puncak klasifikasinya, al-Ghazālī memberikan dimensi eskatologis dan mistis kepada seluruh bangunan epistemologisnya—sebuah pengingat bahwa pencarian ilmu, pada akhirnya, adalah perjalanan spiritual yang bertujuan untuk mencapai *al-Ḥaqq*, bukan sekadar untuk mengumpulkan gelar atau jabatan duniawi (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 40–50; Jilid 3, hlm. 20–40).

Signifikansi: Klasifikasi al-Ghazālī memiliki signifikansi yang mendalam dan relevansi yang abadi bagi pendidikan Islam kontemporer. Di tengah krisis dualisme yang melanda sistem pendidikan Muslim—di mana "ilmu agama" dan "ilmu umum" diajarkan dalam silo-silo yang terpisah, bahkan sering kali dengan asumsi yang saling mencurigai—skema al-Ghazālī menawarkan sebuah model integrasi yang holistik dan spiritual. Al-Ghazālī tidak hanya mengajarkan *apa* yang harus dipelajari, tetapi juga *mengapa* dan *bagaimana* mempelajarinya, dan—yang paling penting—ia menghubungkan setiap aktivitas kognitif dengan tujuan akhir (*telos*) yang melampaui dunia material. Dalam visi al-Ghazālī, seorang dokter Muslim tidak hanya mempelajari anatomi dan farmakologi sebagai keterampilan teknis yang netral; ia mempelajarinya sebagai *fardhu kifayah* yang dengannya ia dapat melayani umat manusia dan mendekatkan diri kepada Allah, sambil

menyadari bahwa kerumitan tubuh manusia adalah *āyah* yang menunjuk kepada Sang Pencipta. Seorang insinyur Muslim tidak hanya mempelajari mekanika dan material sebagai alat untuk membangun infrastruktur; ia mempelajarinya sebagai amanah kekhalifahan (*khilāfah*) untuk memakmurkan bumi (*'imārat al-arḍ*), sambil merenungkan hukum-hukum alam sebagai *sunnat Allāh* yang menyingkapkan kebijaksanaan-Nya.

Lebih dari itu, penekanan al-Ghazālī pada dimensi etis dan spiritual dari ilmu memberikan peringatan yang sangat relevan bagi konteks kontemporer, di mana produksi pengetahuan telah mencapai tingkat akselerasi yang belum pernah terjadi sebelumnya, namun sering kali kehilangan kompas moralnya. Al-Ghazālī mengingatkan kita bahwa pengetahuan tanpa *tazkiyat al-nafs* adalah pedang bermata dua: ia dapat menjadi alat untuk kemaslahatan, tetapi ia juga dapat menjadi alat untuk kehancuran. Sebuah peradaban yang menguasai teknologi nuklir tetapi kehilangan kendali etis atasnya, yang mengembangkan kecerdasan buatan tanpa kebijaksanaan spiritual, atau yang merekayasa genetika tanpa kesadaran akan batas-batas moral yang ditetapkan oleh Sang Pencipta—peradaban seperti itu, dalam diagnosis al-Ghazālī, adalah peradaban yang telah mengakumulasi *'ilm* tetapi kehilangan *ḥikmah*, peradaban yang tahu banyak tetapi mengerti sedikit. Inilah urgensi dari klasifikasi al-Ghazālī bagi abad ke-21: ia menawarkan sebuah visi tentang ilmu yang tidak hanya unggul secara teknis (*technical excellence*), tetapi juga luhur secara moral (*moral nobility*), yang mengintegrasikan kecerdasan otak (*IQ*), kecerdasan emosional (*EQ*), dan kecerdasan spiritual (*SQ*) dalam harmoni yang seimbang—sebuah visi yang, jika diimplementasikan dalam sistem pendidikan Islam kontemporer, dapat melahirkan generasi baru *ulū al-albāb* yang menguasai sains dan teknologi tetapi tetap tunduk dalam kekhusyukan kepada Sang Pencipta alam semesta.

D. Klasifikasi Ibn Khaldūn

Jika al-Ghazālī membangun skema klasifikasi ilmunya di atas fondasi spiritual dan etis yang berorientasi pada perjalanan jiwa menuju *ma'rifatullāh*, maka 'Abd al-Raḥmān ibn Khaldūn (732–808 H/1332–1406 M) menawarkan sebuah pendekatan yang secara fundamental berbeda, namun sama-sama brilian dan orisinal. Ibn Khaldūn—yang oleh banyak sejarawan modern diakui sebagai bapak sosiologi, historiografi, dan ekonomi—mendekati persoalan klasifikasi ilmu bukan dari sudut pandang seorang teolog atau sufi, melainkan dari sudut pandang seorang pengamat peradaban (*'umrān*) yang tajam. Dalam *Muqaddimah*-nya yang monumental, sebuah karya yang oleh Arnold Toynbee digambarkan sebagai "tidak diragukan lagi merupakan karya terbesar dari jenisnya yang pernah diciptakan oleh pikiran mana pun di waktu atau tempat mana pun," Ibn Khaldūn mengembangkan sebuah teori tentang bagaimana ilmu-ilmu lahir, berkembang, dan—dalam kondisi tertentu—mengalami kemunduran sebagai bagian integral

dari dinamika kebangkitan dan keruntuhan peradaban. Baginya, klasifikasi ilmu bukanlah sekadar latihan taksonomi yang abstrak; ia adalah pemetaan sosiologis tentang bagaimana pengetahuan berfungsi dalam masyarakat, bagaimana ia ditransmisikan dari generasi ke generasi, dan bagaimana ia terkait secara organik dengan struktur ekonomi, politik, dan sosial dari *'umrān* yang melingkupinya (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 2, hlm. 300–450; Mahdi, 1964, hlm. 150–260).

- **Fondasi Sosiologis**

  Untuk memahami skema klasifikasi Ibn Khaldūn secara utuh, kita harus terlebih dahulu menangkap premis-premis sosiologis yang menjadi fondasi seluruh bangunan pemikirannya tentang ilmu. Premis pertama dan paling fundamental adalah bahwa ilmu adalah produk peradaban (*al-'ulūm ṣinā'ah min al-ṣinā'āt*). Dalam kerangka Ibn Khaldūn, ilmu bukanlah sekadar aktivitas intelektual yang eksis dalam ruang hampa; ia adalah sebuah kerajinan (*ṣinā'ah*) atau keahlian profesional yang memerlukan spesialisasi, pelatihan intensif, pembagian kerja, dan—yang paling krusial—dukungan dari struktur ekonomi dan politik yang mapan. Sebagaimana tukang kayu memerlukan pasar untuk menjual hasil kerajinannya, dan sebagaimana pedagang memerlukan rute perdagangan yang aman dan hukum yang stabil, para ilmuwan dan sarjana memerlukan patronase, institusi, dan permintaan sosial terhadap pengetahuan agar aktivitas mereka dapat berkelanjutan dan berkembang. Tanpa *'umrān* yang maju—tanpa surplus ekonomi yang dapat menopang spesialisasi, tanpa stabilitas politik yang melindungi kebebasan berpikir, dan tanpa budaya yang menghargai pencarian ilmu—tidak akan ada perkembangan ilmu pengetahuan yang signifikan. Inilah mengapa, dalam analisis Ibn Khaldūn, pusat-pusat keilmuan besar selalu muncul di kota-kota yang menjadi pusat peradaban—Baghdad di bawah Abbasiyah, Kairo di bawah Mamluk, Cordoba di bawah Umayyah—dan mengapa kemunduran ilmu sering kali berjalan seiring dengan keruntuhan politik dan ekonomi. Ilmu, dalam pengertian ini, adalah cermin dan pilar peradaban sekaligus: ia mencerminkan tingkat kemajuan suatu peradaban, dan pada saat yang sama, ia adalah salah satu pilar yang menopang kemajuan tersebut (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 2, hlm. 300–320; Mahdi, 1964, hlm. 170–200).

  Premis kedua yang tak kalah penting adalah bahwa ilmu berkembang melalui proses transmisi dan akumulasi antar-generasi. Ibn Khaldūn memiliki kesadaran historis yang sangat tajam—yang membedakannya dari banyak pemikir sebelumnya—bahwa pengetahuan tidak lahir secara tiba-tiba dalam bentuknya yang matang, melainkan tumbuh secara bertahap melalui kontribusi generasi demi generasi. Setiap generasi mewarisi korpus pengetahuan dari generasi sebelumnya, menambahkan temuan-temuan baru, mengoreksi kesalahan-kesalahan, dan mentransmisikan hasilnya kepada generasi berikutnya. Proses akumulasi ini, dalam kerangka Ibn

Khaldūn, memerlukan institusi-institusi pendidikan yang stabil—madrasah, perpustakaan, observatorium—yang berfungsi sebagai "gudang" tempat pengetahuan disimpan dan "pabrik" tempat pengetahuan diproduksi dan direproduksi. Tanpa institusi-institusi semacam ini, pengetahuan akan hilang bersama kematian para pembawanya, dan setiap generasi harus memulai dari nol—sebuah kondisi yang ia identifikasi sebagai ciri khas masyarakat primitif (*badāwah*) yang belum mencapai tingkat peradaban (*ḥaḍārah*). Kesadaran ini memiliki implikasi yang sangat mendalam: ia menegaskan bahwa kemajuan ilmu bukan hanya bergantung pada kejeniusan individu-individu besar, tetapi juga—dan terutama—pada infrastruktur sosial dan institusional yang memungkinkan transmisi dan akumulasi pengetahuan secara berkelanjutan (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 2, hlm. 320–340).

- **Struktur Klasifikasi**

  Atas dasar premis-premis sosiologis inilah Ibn Khaldūn membangun skema klasifikasinya yang terkenal, yang membagi seluruh ilmu menjadi dua kategori besar: *al-'ulūm al-naqliyyah al-waḍ'iyyah* (ilmu-ilmu transmisi yang ditetapkan) dan *al-'ulūm al-'aqliyyah al-ṭabī'iyyah* (ilmu-ilmu rasional yang alamiah). Pembagian ini, pada permukaannya, tampak paralel dengan dikotomi naqliyyah-'aqliyyah yang telah kita bahas sebelumnya. Namun, Ibn Khaldūn memberikan nuansa dan analisis yang jauh lebih kaya dan orisinal. Ia tidak hanya mendeskripsikan kedua kategori ini, tetapi juga menjelaskan mengapa masing-masing kategori memiliki karakteristik tertentu, bagaimana masing-masing berkembang dalam konteks peradaban, dan apa faktor-faktor yang mendorong atau menghambat perkembangannya.

  — Ilmu-ilmu Naqliyyah (*al-'ulūm al-naqliyyah al-waḍ'iyyah*), dalam skema Ibn Khaldūn, adalah ilmu-ilmu yang bersumber dari wahyu dan otoritas syariat (*al-Wāḍi' al-Syar'ī*). Disebut *naqliyyah* karena metode utama perolehannya adalah transmisi (*naql*) dari generasi ke generasi, dan disebut *waḍ'iyyah* karena ia "ditetapkan" oleh Pembuat Syariat, bukan ditemukan oleh akal manusia secara independen. Ibn Khaldūn (2015, Jilid 2, hlm. 350–370) menekankan bahwa ilmu-ilmu ini bersifat partikular terhadap Islam (*makhṣūṣ bi al-millah al-Islāmiyyah*); meskipun agama-agama lain memiliki tradisi transmisi mereka sendiri, ilmu-ilmu naqliyyah Islam memiliki karakteristik yang unik karena bersumber dari Al-Qur'an dan Sunnah. Cakupan ilmu-ilmu naqliyyah mencakup: ilmu tafsir (penafsiran Al-Qur'an), ilmu qirā'āt (bacaan Al-Qur'an), ilmu hadis (transmisi dan analisis Sunnah), ilmu ushul fiqh (teori hukum Islam), ilmu fiqh (yurisprudensi Islam), ilmu kalām (teologi dialektik), ilmu tasawuf (spiritualitas Islam), dan ilmu ta'bīr al-ru'yā (tafsir mimpi). Yang sangat menarik dalam analisis Ibn Khaldūn adalah penekanannya bahwa ilmu-ilmu naqliyyah—meskipun bersumber dari wahyu—juga tunduk pada hukum-hukum perkembangan peradaban.

Ia mencatat, misalnya, bagaimana ilmu fiqh dan tafsir berkembang dari bentuk-bentuk yang sederhana pada masa sahabat menjadi disiplin-disiplin yang sangat teknis dan terspesialisasi pada masa-masa berikutnya, sebuah proses yang ia jelaskan sebagai evolusi dari *badāwah* menuju *ḥaḍārah* dalam ranah keilmuan (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 2, hlm. 370–400).

— Ilmu-ilmu 'Aqliyyah (*al-'ulūm al-'aqliyyah al-ṭabī'iyyah*), sebaliknya, adalah ilmu-ilmu yang bersumber dari akal manusia dan diperoleh melalui penalaran, observasi, dan eksperimentasi. Disebut *'aqliyyah* karena metode perolehannya adalah penggunaan akal (*'aql*), dan disebut *ṭabī'iyyah* karena ia "alamiah" bagi manusia sejauh ia adalah makhluk yang berpikir (*mudrik*). Ibn Khaldūn (2015, Jilid 2, hlm. 400–420) menekankan bahwa ilmu-ilmu 'aqliyyah bersifat universal (*ghayr makhṣūṣ bi millah*); ia ditemukan pada seluruh bangsa dan peradaban, dari Yunani kuno dan Persia hingga India dan Islam, karena ia didasarkan pada kapasitas kognitif manusia yang universal. Cakupan ilmu-ilmu 'aqliyyah dalam skema Ibn Khaldūn sangatlah luas dan mencakup empat kelompok besar:

(1) ilmu logika (*'ilm al-manṭiq*) yang berfungsi sebagai "alat" (*ālah*) untuk melindungi akal dari kesalahan penalaran;
(2) ilmu-ilmu matematika (*al-ta'ālīm*) yang mencakup aritmetika, geometri, astronomi, dan teori musik;
(3) ilmu-ilmu fisika (*al-ṭabī'iyyāt*) yang mencakup kedokteran, kimia, botani, dan zoologi; dan
(4) ilmu metafisika (*al-ilāhiyyāt* atau *mā ba'da al-ṭabī'ah*) yang membahas tentang wujud, ketuhanan, dan realitas-realitas non-material.

Ibn Khaldūn memberikan catatan kritis yang sangat tajam tentang metafisika, yang menurutnya—tidak seperti matematika dan fisika yang memiliki objek empiris yang jelas—sering kali melampaui batas-batas akal manusia dan memasuki wilayah spekulasi yang tidak dapat diverifikasi. Ia mengkritik para filosof yang mencoba membuktikan realitas-realitas metafisik dengan metode-metode logis, dan menegaskan bahwa pengetahuan tentang Allah dan alam gaib hanya dapat diperoleh melalui wahyu, bukan melalui penalaran filosofis. Catatan kritis ini menempatkan Ibn Khaldūn dalam posisi yang unik: ia menghargai dan mengembangkan ilmu-ilmu 'aqliyyah dalam batas-batas empirisnya, tetapi menolak klaim-klaim metafisik yang melampaui kapasitas akal manusia (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 2, hlm. 420–450; Mahdi, 1964, hlm. 200–230).

- **Konsep *Malakah***

Salah satu kontribusi paling orisinal dan paling penting dari Ibn Khaldūn terhadap teori pendidikan—dan yang membedakannya dari para pemikir sebelumnya—adalah konsepnya tentang *malakah* (المَلَكَة). Secara etimologis, *malakah* berarti "kebiasaan," "keterampilan yang terinternalisasi," atau

"kemampuan yang mengakar." Dalam terminologi Ibn Khaldūn, *malakah* merujuk pada kualitas jiwa yang terbentuk melalui pengulangan dan praktik terus-menerus hingga suatu keterampilan atau pengetahuan menjadi "sifat kedua" (*ṭabī'ah thāniyah*) yang dapat dilakukan dengan mudah, lancar, dan hampir tanpa berpikir. Ibn Khaldūn menerapkan konsep ini secara spesifik ke dalam domain ilmu dan pendidikan. Baginya, menguasai sebuah ilmu bukanlah sekadar menghafal informasi atau memahami konsep-konsep abstrak; ia adalah menginternalisasi ilmu tersebut menjadi sebuah *malakah*—sebuah keterampilan intelektual yang tertanam dalam jiwa dan siap untuk digunakan kapan saja. Seorang ahli nahwu yang sejati, misalnya, bukanlah seseorang yang hanya hafal aturan-aturan tata bahasa, melainkan seseorang yang lidahnya secara otomatis mengikuti aturan-aturan tersebut tanpa harus secara sadar merujuk pada kitab. Seorang ahli fiqh yang sejati bukanlah seseorang yang hanya menghafal fatwa-fatwa, melainkan seseorang yang memiliki *malakah fiqhiyyah*—kemampuan untuk secara intuitif menangkap ruh syariah dan menerapkannya pada kasus-kasus baru. Teori *malakah* ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat revolusioner, terutama dalam kritik Ibn Khaldūn terhadap metode-metode pengajaran yang keras dan tidak efektif. Ia mengkritik keras praktik menghafal teks-teks tanpa pemahaman, memaksa anak-anak untuk mempelajari materi-materi yang terlalu sulit bagi usia mereka, dan menggunakan kekerasan fisik sebagai alat pendidikan—semua ini, menurutnya, justru merusak pembentukan *malakah* dan menanamkan kebencian terhadap ilmu dalam jiwa anak. Sebagai gantinya, ia menganjurkan pendekatan bertahap (*tadrīj*), pengulangan yang sabar (*tikrār*), dan penyesuaian materi dengan tingkat perkembangan murid—sebuah wawasan yang mendahului teori-teori pendidikan progresif di Barat lebih dari lima abad (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 3, hlm. 250–300; Mahdi, 1964, hlm. 230–260).

Signifikansi: Klasifikasi Ibn Khaldūn menawarkan perspektif yang sangat berharga—dan dalam banyak hal, sangat kontemporer—bagi pendidikan Islam di abad ke-21.

Pertama, penekanannya pada hubungan organik antara ilmu dan peradaban memberikan kerangka analitis yang kuat untuk mendiagnosis krisis pendidikan di dunia Muslim kontemporer. Jika ilmu berkembang hanya dalam konteks *'umrān* yang maju, maka upaya untuk memajukan pendidikan Islam tidak dapat dilakukan secara terisolasi dari upaya-upaya untuk membangun institusi-institusi politik yang stabil, ekonomi yang kuat, dan budaya yang menghargai pengetahuan. Memperbaiki kurikulum madrasah tanpa memperbaiki ekosistem sosial, politik, dan ekonomi di mana madrasah itu beroperasi adalah—dalam kerangka Ibn Khaldūn—sebuah usaha yang sia-sia.

Kedua, penekanannya pada universalitas ilmu-ilmu 'aqliyyah memberikan legitimasi yang kokoh untuk integrasi sains modern ke dalam kurikulum

pendidikan Islam. Ilmu-ilmu seperti fisika, biologi, dan kedokteran, dalam kerangka Ibn Khaldūn, bukanlah "ilmu Barat" atau "ilmu kafir" yang harus dihindari; ia adalah warisan universal umat manusia yang harus dipelajari, dikembangkan, dan diintegrasikan ke dalam pandangan dunia Islam.

Ketiga, konsep *malakah* menawarkan sebuah pendekatan pedagogis yang sangat relevan untuk mengatasi problem pendidikan Islam kontemporer yang sering kali terjebak pada hafalan tanpa pemahaman dan penguasaan teoretis tanpa keterampilan praktis. Pendidikan Islam yang baik, dalam visi Ibn Khaldūn, adalah pendidikan yang mampu menanamkan *malakah*—keterampilan intelektual, spiritual, dan praktis yang mengakar dalam jiwa—sehingga lulusannya tidak hanya "tahu," tetapi juga "mampu" dan "menjadi."

Akhirnya, Ibn Khaldūn mengingatkan kita—dengan realismenya yang kadang pahit—bahwa kemunduran ilmu dan pendidikan dalam suatu peradaban bukanlah semata-mata akibat dari faktor-faktor internal seperti "tertutupnya pintu ijtihad" atau "dominasi taqlid," melainkan—dan terutama—akibat dari keruntuhan infrastruktur peradaban itu sendiri: hilangnya stabilitas politik, menurunnya surplus ekonomi, melemahnya institusi-institusi pendidikan, dan pudarnya budaya keilmuan. Implikasi dari diagnosis ini sangatlah serius: untuk membangkitkan kembali kejayaan pendidikan Islam, kita tidak hanya memerlukan reformasi kurikulum dan metode pengajaran—meskipun keduanya penting—tetapi juga, dan secara fundamental, pembangunan kembali peradaban Islam itu sendiri dalam segala dimensinya. Tugas ini jauh lebih besar dan lebih kompleks daripada sekadar menulis buku teks baru atau mendirikan sekolah baru; ia adalah tugas peradaban yang memerlukan mobilisasi seluruh sumber daya umat—intelektual, spiritual, ekonomi, dan politik. Namun, dengan memahami kerangka yang diwariskan oleh Ibn Khaldūn, kita setidaknya memiliki peta yang lebih jelas tentang medan yang harus kita tempuh, dan tentang jurang-jurang yang harus kita hindari. Inilah warisan abadi dari "Bapak Sosiologi" ini: sebuah ajakan untuk berpikir secara sosiologis dan historis tentang ilmu, dan untuk bertindak secara strategis dalam membangun peradaban yang dapat menopangnya.

E. Klasifikasi Syed Muhammad Naquib al-Attas

Jika al-Ghazālī menawarkan klasifikasi yang berpuncak pada *'ilm al-mukāshafah* dan Ibn Khaldūn mendasarkan skemanya pada analisis sosiologis tentang *'umrān*, maka Syed Muhammad Naquib al-Attas (l. 1931)—seorang filsuf, sejarawan, dan pemikir pendidikan Islam kontemporer yang diakui secara internasional—merumuskan klasifikasi ilmunya dalam konteks krisis epistemologis yang didiagnosisnya sebagai penyakit paling akut yang melanda peradaban Muslim modern. Al-Attas bukan sekadar melanjutkan atau mensintesis skema-skema klasik; ia melakukan rekonstruksi radikal terhadap fondasi epistemologis Islam sebagai respons terhadap tantangan-tantangan yang belum pernah dihadapi

oleh para pemikir klasik: sekularisasi pengetahuan, dominasi sains Barat yang mengklaim bebas nilai, dan hilangnya *adab*—yakni pengenalan akan tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis—yang mengakibatkan kebingungan intelektual dan spiritual di kalangan umat Islam kontemporer. Klasifikasi al-Attas, dengan demikian, bukanlah sekadar taksonomi akademis; ia adalah proyek peradaban (*civilizational project*) yang bertujuan untuk mengembalikan ilmu ke tempatnya yang sah dalam kerangka tauhid, dan melalui itu, untuk membebaskan pendidikan Islam dari cengkeraman epistemologi sekuler yang telah mendominasi sistem-sistem pendidikan modern di seluruh dunia Muslim (Al-Attas, 1978, hlm. 40–80; Al-Attas, 1980, hlm. 50–70; Al-Attas, 1995, hlm. 120–160).

- **Fondasi Klasifikasi**

  Untuk memahami skema klasifikasi al-Attas, kita harus terlebih dahulu menangkap diagnosis epistemologis yang menjadi titik tolak seluruh proyek intelektualnya. Al-Attas berargumen bahwa tantangan terbesar yang dihadapi oleh umat Islam kontemporer bukanlah keterbelakangan ekonomi, bukan pula ketertinggalan militer, melainkan kebingungan epistemologis (*epistemological confusion*) yang disebabkan oleh penetrasi sekularisme ke dalam jantung pandangan dunia Islam. Sekularisme, dalam analisis al-Attas, bukanlah sekadar doktrin politik tentang pemisahan agama dari negara; ia adalah sebuah program filosofis yang lengkap yang bertujuan untuk "membebaskan" akal manusia dari otoritas wahyu, meniadakan dimensi transenden dari realitas, dan mereduksi pengetahuan hanya kepada apa yang dapat diverifikasi oleh akal dan indra. Program ini, yang mencapai puncaknya dalam filsafat Barat modern sejak Descartes hingga positivisme logis, telah secara sistematis mendisakralisasi alam (*disenchantment of nature*) dan menceraikan pengetahuan dari nilai-nilai spiritual dan moral. Ketika program ini—melalui kolonialisme dan modernisasi—diterapkan ke dunia Muslim, dampaknya sangatlah destruktif: ia menciptakan dualisme epistemologis yang memisahkan "ilmu agama" dari "ilmu dunia," mendesakralisasi pandangan dunia Muslim, dan melahirkan generasi Muslim yang terdidik secara modern tetapi tercabut dari akar spiritual dan intelektual tradisinya sendiri. Inilah yang oleh al-Attas disebut sebagai krisis *adab*—hilangnya kemampuan untuk mengenali dan menempatkan setiap entitas pada tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis, yang berpuncak pada ketidakmampuan untuk mengenali tempat Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq* yang seharusnya menjadi pusat dari seluruh aktivitas intelektual (Al-Attas, 1978, hlm. 10–40; Al-Attas, 1995, hlm. 40–80).

  Atas dasar diagnosis inilah al-Attas merumuskan klasifikasi ilmunya sebagai bagian integral dari proyek Islamisasi ilmu pengetahuan kontemporer. Islamisasi, dalam pengertian al-Attas, bukanlah upaya dangkal untuk

"memberi label Islam" pada ilmu-ilmu modern dengan menyisipkan ayat-ayat Al-Qur'an ke dalam buku-buku teks sains. Ia adalah pemurnian dan reintegrasi ilmu pengetahuan ke dalam kerangka pandangan dunia Islam yang autentik—sebuah proses yang melibatkan identifikasi dan eliminasi elemen-elemen epistemologi sekuler yang telah menyusup ke dalam tubuh ilmu pengetahuan modern, dan pengembalian ilmu-ilmu tersebut ke posisinya yang tepat dalam hierarki pengetahuan yang berpusat pada tauhid. Klasifikasi ilmu, dalam kerangka ini, adalah peta jalan (*roadmap*) untuk Islamisasi: ia menunjukkan bagaimana berbagai jenis ilmu harus diorganisasikan, dihubungkan, dan diorientasikan menuju tujuan akhirnya—*ma'rifatullāh* (Al-Attas, 1980, hlm. 50–60; Al-Attas, 1995, hlm. 130–150).

- **Struktur Klasifikasi**

  Klasifikasi ilmu yang dirumuskan oleh al-Attas tidak dimulai dengan daftar disiplin-disiplin akademik, melainkan dengan fondasi metafisik dan epistemologis yang mendahului dan melampaui seluruh disiplin tersebut. Fondasi ini terdiri dari dua elemen yang saling terkait: pandangan dunia Islam (*Islamic worldview*) dan konsep *adab*.

  Pandangan Dunia Islam sebagai Fondasi

  Bagi al-Attas, setiap klasifikasi ilmu—bahkan setiap aktivitas kognitif—selalu didasarkan pada suatu pandangan dunia (*worldview*), baik yang diakui secara eksplisit maupun yang beroperasi secara implisit. Pandangan dunia Islam, dalam rumusan al-Attas, adalah visi tentang realitas dan kebenaran yang didasarkan pada wahyu Al-Qur'an dan Sunnah, yang menetapkan bahwa realitas memiliki dua dimensi yang saling terkait: *'ālam al-syahādah* (dunia yang terlihat) dan *'ālam al-ghayb* (dunia yang gaib), dan bahwa kebenaran tertinggi adalah Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq*. Dalam pandangan dunia ini, tauhid bukan hanya sebuah doktrin teologis, tetapi juga prinsip epistemologis yang mendefinisikan hakikat, sumber, dan tujuan ilmu. Semua ilmu—baik yang diperoleh melalui wahyu, akal, indra, maupun intuisi—harus diintegrasikan ke dalam kerangka tauhid ini, dan setiap ilmu yang mengklaim otonomi dari wahyu atau yang menempatkan akal dan indra sebagai sumber kebenaran tertinggi adalah ilmu yang telah disekularisasi dan yang, dalam kerangka Islam, telah kehilangan *adab*-nya (Al-Attas, 1995, hlm. 15–40).

  Adab sebagai Prinsip Pengorganisasian

  Konsep *adab* dalam pemikiran al-Attas bukanlah sekadar "etiket" atau "kesopanan" dalam pengertian yang dangkal. Ia adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis, yang berpuncak pada pengenalan terhadap tempat Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq*. *Adab* adalah kualitas jiwa yang memungkinkan seseorang untuk melihat realitas sebagaimana adanya—dalam hierarki dan keteraturannya—

dan untuk menempatkan dirinya, pengetahuannya, dan tindakannya dalam hubungan yang tepat dengan realitas tersebut. Dalam konteks klasifikasi ilmu, *adab* berfungsi sebagai prinsip pengorganisasian (*organizing principle*): ia adalah kemampuan untuk mengenali bahwa wahyu harus ditempatkan di atas akal, bahwa ilmu-ilmu yang membawa manfaat (*nāfi'*) harus diprioritaskan di atas ilmu-ilmu yang tidak bermanfaat, dan bahwa seluruh aktivitas intelektual harus diorientasikan kepada tujuan akhirnya—*ma'rifatullāh*. Hilangnya *adab*, sebaliknya, adalah sumber dari seluruh kekacauan epistemologis: ketika manusia menempatkan akalnya di atas wahyu, atau ketika ia mengejar ilmu hanya untuk kepentingan material tanpa orientasi spiritual, ia telah kehilangan *adab*-nya, dan pengetahuannya—betapapun luasnya—adalah pengetahuan yang telah tercerabut dari fondasinya (Al-Attas, 1980, hlm. 25–40; Al-Attas, 1995, hlm. 100–120).

Struktur Hierarkis

Di atas fondasi pandangan dunia Islam dan prinsip *adab* inilah al-Attas mendirikan skema klasifikasinya, yang secara struktural melanjutkan tradisi klasik pembagian *fardhu 'ain* dan *fardhu kifayah*, namun mengisinya dengan konten dan orientasi yang baru.

— Ilmu-ilmu *Fardhu 'Ain*, dalam skema al-Attas, adalah ilmu-ilmu yang wajib diketahui oleh setiap Muslim sebagai prasyarat bagi pengenalan dirinya, Tuhannya, dan tempatnya dalam tatanan kosmis. Al-Attas memberikan perhatian yang sangat besar pada kategori ini, dan secara eksplisit mengidentifikasikan cakupannya. Pertama adalah ilmu tentang agama (*al-'ulūm al-dīniyyah*) yang mencakup Al-Qur'an, Sunnah, syariah, tauhid, dan tasawuf—bukan dalam pengertian teknis yang hanya dipelajari oleh para spesialis, tetapi dalam esensinya yang fundamental yang harus diketahui oleh setiap Muslim. Kedua adalah ilmu tentang dirinya sendiri (*'ilm al-nafs*)—pengetahuan tentang hakikat jiwa, tujuan penciptaannya, dan jalan keselamatannya. Ketiga adalah ilmu tentang bahasa—khususnya bahasa Arab sebagai bahasa wahyu—yang tanpanya akses langsung ke sumber-sumber primer Islam akan tertutup. Keempat adalah ilmu tentang sejarah dan peradaban Islam—pengetahuan tentang warisan intelektual dan spiritual umat yang membentuk identitas kolektifnya. Kelima adalah ilmu tentang dunia kontemporer—pengetahuan yang cukup tentang realitas politik, ekonomi, dan sosial global untuk memungkinkan umat Islam berinteraksi secara cerdas dengan dunia modern tanpa kehilangan identitasnya. Al-Attas menekankan bahwa ilmu-ilmu *fardhu 'ain* ini bukanlah sekadar "pengetahuan dasar" yang bisa dipelajari secara sambil lalu; ia adalah fondasi yang harus ditanamkan secara mendalam kepada setiap peserta didik Muslim, karena ia membentuk pandangan dunia, identitas, dan orientasi spiritualnya. Kegagalan untuk menanamkan fondasi ini secara

kokoh adalah penyebab utama mengapa generasi Muslim kontemporer mudah terombang-ambing oleh arus sekularisme dan kehilangan arah (Al-Attas, 1980, hlm. 45–55; Al-Attas, 1995, hlm. 150–170).

— Ilmu-ilmu *Fardhu Kifayah*, di sisi lain, adalah ilmu-ilmu yang kewajiban mempelajarinya bersifat kolektif dan yang diperlukan untuk menegakkan kehidupan masyarakat dan peradaban. Dalam skema al-Attas, ilmu-ilmu *fardhu kifayah* mencakup seluruh spektrum disiplin modern—ilmu-ilmu alam, ilmu-ilmu sosial, humaniora, dan ilmu-ilmu terapan—namun dengan syarat fundamental bahwa ilmu-ilmu ini harus diislamisasi sebelum diajarkan kepada peserta didik Muslim. Islamisasi, dalam pengertian al-Attas, bukanlah sekadar menambahkan "perspektif Islam" sebagai suplemen opsional pada ilmu-ilmu yang pada dasarnya sekuler. Ia adalah proses kritis dan rekonstruktif yang melibatkan beberapa tahap:

(1) isolasi elemen-elemen epistemologi sekuler yang telah menyusup ke dalam setiap disiplin—seperti empirisme radikal, positivisme, materialisme, dan penolakan terhadap otoritas wahyu;
(2) pemurnian disiplin tersebut dari elemen-elemen yang bertentangan dengan pandangan dunia Islam;
(3) reintegrasi disiplin tersebut ke dalam kerangka tauhid, dengan menunjukkan bagaimana setiap cabang ilmu pada hakikatnya adalah studi tentang *āyāt* (tanda-tanda) Allah, baik yang terdapat dalam wahyu maupun yang terbentang di alam semesta; dan
(4) reorientasi disiplin tersebut menuju tujuan-tujuan yang sesuai dengan etika Islam—yaitu, kemaslahatan umat manusia dan pengenalan terhadap Allah, bukan sekadar akumulasi kekuasaan, keuntungan material, atau kepuasan intelektual yang kering (Al-Attas, 1978, hlm. 80–120; Al-Attas, 1995, hlm. 170–200).

Orientasi Teleologis

Salah satu aspek yang paling khas dari klasifikasi al-Attas—dan yang membedakannya secara fundamental dari klasifikasi-klasifikasi modern yang didasarkan pada epistemologi sekuler—adalah orientasi teleologis yang kuat. Setiap ilmu, dalam skema al-Attas, memiliki tujuan (*telos*) yang melampaui dirinya sendiri: ia harus mengantarkan pemiliknya kepada pengenalan yang lebih dalam terhadap Allah SWT, atau setidaknya, ia harus berkontribusi pada kemaslahatan umat manusia dalam kerangka pengabdian kepada-Nya. Ilmu yang tidak memiliki orientasi teleologis ini—ilmu yang dipelajari semata-mata untuk kepuasan intelektual, untuk keuntungan material, atau untuk dominasi atas alam dan sesama manusia—adalah ilmu yang telah kehilangan *adab*-nya, dan dalam kerangka al-Attas, ia bukanlah *'ilm* dalam pengertian Islam yang sejati, melainkan sekadar *information* atau *knowledge* dalam pengertian

sekuler yang telah tercerabut dari akar spiritualnya. Dengan demikian, klasifikasi al-Attas bukanlah sekadar peta yang menunjukkan di mana letak setiap disiplin; ia adalah kompas yang menunjukkan arah yang harus dituju oleh setiap pencari ilmu dalam perjalanan intelektual dan spiritualnya (Al-Attas, 1980, hlm. 35–45; Al-Attas, 1995, hlm. 200–220).

Signifikansi: Klasifikasi al-Attas memiliki signifikansi yang sangat besar dan implikasi yang sangat luas bagi pendidikan Islam kontemporer. *Pertama*, ia menawarkan sebuah kerangka epistemologis yang koheren untuk mengatasi problem dualisme yang telah menggerogoti sistem-sistem pendidikan Muslim di seluruh dunia. Dengan menetapkan pandangan dunia Islam sebagai fondasi dan *adab* sebagai prinsip pengorganisasian, al-Attas menunjukkan bahwa integrasi antara "ilmu agama" dan "ilmu umum" bukanlah sekadar soal menempatkan keduanya dalam satu gedung sekolah atau menambahkan beberapa jam pelajaran agama ke dalam kurikulum yang pada dasarnya sekuler. Integrasi sejati adalah integrasi epistemologis—integrasi pada level pandangan dunia, di mana setiap disiplin ilmu, dari fisika hingga sosiologi, dipahami dan diajarkan dalam kerangka tauhid, dan di mana setiap aktivitas kognitif diorientasikan kepada *ma'rifatullāh*.

Kedua, klasifikasi al-Attas memberikan kriteria yang jelas untuk proyek Islamisasi ilmu pengetahuan kontemporer. Dengan mengidentifikasi elemen-elemen epistemologi sekuler yang harus diisolasi dan menunjukkan bagaimana setiap disiplin dapat direintegrasikan ke dalam kerangka tauhid, al-Attas menyediakan peta jalan yang konkret—meskipun sangat menantang—bagi para pendidik, kurikulum desainer, dan pembuat kebijakan yang ingin membangun sistem pendidikan Islam yang autentik dan relevan. Proyek ini, harus diakui, adalah proyek jangka panjang yang memerlukan kolaborasi antara para ulama, ilmuwan, filsuf, dan pendidik; ia tidak dapat diselesaikan dalam satu generasi. Tetapi tanpa peta jalan semacam ini, upaya-upaya reformasi pendidikan Islam akan terus terombang-ambing antara romantisme nostalgia terhadap masa lalu dan penyerahan diri yang tidak kritis terhadap modernitas Barat.

Ketiga, dan ini mungkin adalah kontribusi al-Attas yang paling mendalam, klasifikasinya mengingatkan kita bahwa tujuan akhir dari pendidikan Islam bukanlah sekadar mencetak "pekerja yang kompeten" atau "warga negara yang produktif"—meskipun keduanya adalah hasil yang diinginkan—melainkan membentuk *insān kāmil*: manusia paripurna yang telah mencapai harmoni antara akal, jiwa, dan tindakan, yang mengenali tempatnya dalam tatanan kosmis, dan yang mengabdikan seluruh hidupnya—termasuk pengetahuannya—kepada Allah SWT. Dalam visi al-Attas, seorang ilmuwan Muslim yang sejati bukanlah seseorang yang meninggalkan sains demi agama, atau meninggalkan agama demi sains, melainkan seseorang yang melihat sains sebagai *āyāt*—tanda-tanda kebesaran Allah—dan yang, melalui sains, semakin dalam pengenalannya

terhadap Sang Pencipta. Visi ini, sebagaimana diakui oleh al-Attas sendiri, adalah visi yang sangat ambisius, tetapi ia adalah visi yang—jika diwujudkan—dapat mentransformasi tidak hanya sistem pendidikan Islam, tetapi juga peradaban Islam secara keseluruhan, mengembalikannya ke posisinya sebagai saksi bagi umat manusia (*shuhadā' 'alā al-nās*), sebagaimana diamanatkan oleh Al-Qur'an:

وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا

"*Dan demikian (pula) Kami telah menjadikan kamu (umat Islam), umat yang adil dan pilihan, agar kamu menjadi saksi atas (perbuatan) manusia dan agar Rasul (Muhammad) menjadi saksi atas (perbuatan) kamu*" (QS. Al-Baqarah [2]: 143). Dalam ayat ini, posisi *wasaṭiyyah* (moderasi, keadilan, keseimbangan) ditetapkan sebagai karakteristik utama umat Islam—sebuah keseimbangan yang hanya dapat dicapai ketika ilmu, iman, dan amal terintegrasi dalam harmoni yang sempurna, dan yang, dalam kerangka al-Attas, adalah buah dari klasifikasi ilmu yang berlandaskan *adab* dan berorientasi kepada *al-Ḥaqq*.

KARAKTERISTIK ILMU DALAM ISLAM

SETELAH menelusuri hakikat ilmu, menimbang definisinya secara etimologis dan terminologis, memetakan sumber-sumbernya dalam sebuah hierarki epistemologis yang ketat, dan menelaah berbagai skema klasifikasi yang dirumuskan oleh para pemikir Muslim dari periode klasik hingga kontemporer, kita kini sampai pada suatu pertanyaan sintesis yang tak terelakkan: apa sesungguhnya ciri-ciri distingtif yang membedakan konsepsi ilmu dalam Islam dari konsepsi-konsepsi lain yang berkembang dalam sejarah intelektual manusia? Pertanyaan ini bukanlah sekadar permintaan untuk membuat daftar atribut, melainkan sebuah upaya untuk menangkap esensi epistemologis yang menyatukan seluruh diskursus tentang *'ilm* ke dalam sebuah kesatuan yang koheren. Jika metafora arsitektural dapat digunakan, maka setelah kita mempelajari fondasi (hakikat ilmu), bahan-bahan bangunan (sumber-sumber ilmu), dan denah ruangannya (klasifikasi ilmu), kita kini perlu memahami gaya arsitektural yang membuat bangunan epistemologi Islam memiliki karakter yang unik dan langsung dapat dikenali. Karakteristik-karakteristik ini bukanlah aksiden yang ditempelkan dari luar; ia adalah konsekuensi logis dari pandangan dunia tauhid yang mendasarinya, dan ia meresap ke dalam setiap aspek dari aktivitas keilmuan—dari cara seorang ilmuwan Muslim merumuskan pertanyaan penelitian, hingga cara seorang guru madrasah menyampaikan pelajaran, hingga cara seorang murid memaknai ilmu yang diterimanya (Al-Attas, 1995, hlm. 15–40; Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–50; Bakar, 1999, hlm. 10–30).

Dalam sub-bab ini, kita akan mengidentifikasi dan menganalisis secara mendalam empat karakteristik fundamental yang secara kolektif mendefinisikan ilmu dalam Islam: *tauhid* sebagai prinsip pengorganisasian tertinggi yang menolak

setiap bentuk fragmentasi dan sekularisasi pengetahuan; *integratif* sebagai sifat inheren yang menyatukan dimensi-dimensi spiritual, intelektual, dan material ke dalam satu kesatuan yang utuh; *holistik* sebagai pendekatan yang memandang realitas sebagai sebuah totalitas yang saling terkait, di mana setiap bagian hanya dapat dipahami dalam hubungannya dengan keseluruhan; dan *berorientasi pada kemaslahatan* sebagai kompas etis yang memastikan bahwa setiap aktivitas keilmuan pada akhirnya harus membawa manfaat (*naf'*) bagi kemanusiaan dan mendekatkan kepada Allah SWT.

Keempat karakteristik ini tidak berdiri sendiri-sendiri, melainkan saling memperkuat dan saling mensyaratkan, membentuk sebuah matriks epistemologis yang—jika diinternalisasi dan diimplementasikan secara konsisten—memiliki potensi untuk mentransformasi secara fundamental bukan hanya sistem pendidikan Islam, tetapi juga hubungan antara ilmu, masyarakat, dan peradaban. Firman Allah SWT memberikan kerangka bagi refleksi ini:

أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٍ خَيْرٌ أَم مَّنْ أَسَّسَ بُنْيَٰنَهُۥ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ

"Maka apakah orang yang mendirikan bangunannya di atas dasar taqwa kepada Allah dan keridhaan-Nya itu yang lebih baik, ataukah orang yang mendirikan bangunannya di tepi jurang yang runtuh?" (QS. Al-Taubah [9]: 109). Ayat ini, dengan metafora arsitekturalnya yang kuat, mengingatkan kita bahwa sebuah bangunan—termasuk bangunan epistemologi—hanya akan kokoh jika didirikan di atas fondasi yang tepat. Keempat karakteristik yang akan kita bahas adalah fondasi itu; tanpanya, seluruh bangunan ilmu akan runtuh ke dalam jurang sekularisme, materialisme, dan fragmentasi yang menjadi ciri khas krisis epistemologis peradaban modern.

A. Tauhid

Di antara seluruh karakteristik yang mendefinisikan ilmu dalam Islam, tauhid menempati posisi yang bukan hanya primer, tetapi juga generatif: ia adalah prinsip yang melahirkan, mengatur, dan mengintegrasikan seluruh karakteristik lainnya. Tanpa tauhid, integrativitas akan kehilangan porosnya, holistisitas akan kehilangan maknanya, dan orientasi kemaslahatan akan kehilangan arahnya. Tauhid—kalimat *lā ilāha illā Allāh* yang menjadi inti dari seluruh risalah kenabian—bukanlah sekadar deklarasi teologis tentang keesaan Tuhan yang diucapkan dengan lisan dan diyakini dalam hati, meskipun ia memang dimulai dari sana. Dalam konteks epistemologi Islam, tauhid adalah sebuah revolusi kesadaran yang secara fundamental mentransformasi cara manusia Muslim memandang realitas, mengorganisasikan pengetahuan, dan memaknai aktivitas intelektualnya. Ia adalah lensa yang melaluinya seluruh eksistensi—dari partikel sub-atomik hingga galaksi yang maha luas, dari hukum-hukum alam hingga peristiwa-peristiwa sejarah, dari teks-teks wahyu hingga data-data empiris—dilihat sebagai sebuah kesatuan yang koheren, yang seluruh bagiannya saling

terkait karena berasal dari Sumber yang Satu, diatur oleh Kehendak yang Satu, dan bergerak menuju Tujuan yang Satu. Dalam kerangka inilah kita dapat memahami mengapa Al-Qur'an secara konsisten mengecam mereka yang memecah-belah pengetahuan, yang memisahkan antara "urusan dunia" dan "urusan akhirat," atau yang memperlakukan alam seolah-olah ia adalah realitas yang otonom dan terlepas dari Sang Pencipta. Tauhid, dalam pengertian epistemologisnya yang paling dalam, adalah penolakan terhadap setiap bentuk fragmentasi—fragmentasi antara wahyu dan akal, antara ilmu agama dan ilmu umum, antara dimensi spiritual dan dimensi material, antara fakta dan nilai—yang menjadi ciri khas epistemologi sekuler modern (Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–50; Al-Attas, 1995, hlm. 15–40).

- **Tauhid sebagai Prinsip Ontologis dan Epistemologis**

  Untuk memahami secara mendalam bagaimana tauhid berfungsi sebagai karakteristik fundamental ilmu dalam Islam, kita harus terlebih dahulu membedakan antara tauhid sebagai doktrin teologis (*al-tawḥīd al-khabarī*) dan tauhid sebagai prinsip epistemologis (*al-tawḥīd al-manhajī*). Sebagai doktrin teologis, tauhid adalah keyakinan bahwa Allah SWT adalah Esa dalam Dzat-Nya, Sifat-Sifat-Nya, dan Perbuatan-Perbuatan-Nya; bahwa tidak ada yang setara dengan-Nya, tidak ada sekutu bagi-Nya, dan tidak ada yang berhak disembah kecuali Dia. Keyakinan ini adalah fondasi iman yang tanpanya seseorang tidak dapat disebut Muslim. Namun, implikasi dari keyakinan ini tidak berhenti pada ranah teologi; ia meluas secara niscaya ke ranah epistemologi, karena jika Allah adalah satu-satunya Pencipta, Pemilik, dan Penguasa alam semesta, maka seluruh realitas—termasuk realitas yang menjadi objek pengetahuan manusia—adalah ciptaan-Nya (*khalq*), milik-Nya (*mulk*), dan tunduk pada hukum-hukum-Nya (*sunan Allāh*). Konsekuensi dari premis ini sangatlah revolusioner: tidak ada satu jengkal pun dari realitas yang "sekuler" dalam pengertian terlepas dari Allah; tidak ada satu cabang ilmu pun yang "netral" secara spiritual; dan tidak ada satu aktivitas kognitif pun yang "bebas nilai" dalam pengertian tanpa implikasi moral dan teologis. Seluruh alam semesta—dari yang terlihat (*'ālam al-syahādah*) hingga yang gaib (*'ālam al-ghayb*)—adalah teater *tajallī* (penampakan diri) ilahi, di mana setiap entitas, setiap peristiwa, dan setiap hukum alam adalah *āyah* (tanda) yang menunjuk kepada Sang Pencipta. Firman Allah SWT menegaskan prinsip ini dengan kejelasan yang tak terbantahkan:

  ٱللَّهُ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖۖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ وَكِيلٞ

  "Allah adalah Pencipta segala sesuatu, dan Dia adalah Pemelihara atas segala sesuatu") (QS. Al-Zumar [39]: 62). Ayat ini, dalam bahasa yang sederhana namun memiliki implikasi yang sangat luas, menegaskan bahwa tidak ada sesuatu pun—termasuk objek-objek pengetahuan manusia—yang berada di

luar kekuasaan dan kepemilikan Allah. Dengan demikian, setiap upaya untuk memahami realitas tanpa merujuk kepada-Nya, atau lebih buruk lagi, dengan mengingkari keberadaan-Nya, adalah upaya yang secara fundamental cacat sejak awal—ia seperti mencoba membaca sebuah teks dengan mengingkari keberadaan penulisnya, atau mencoba memahami sebuah bangunan dengan menolak untuk mengakui arsiteknya (Al-Attas, 1995, hlm. 40–60; Nasr, 1989, hlm. 10–30).

Implikasi lebih lanjut dari tauhid sebagai prinsip epistemologis adalah penyatuan sumber dan tujuan ilmu. Dalam pandangan dunia Islam, seluruh ilmu—baik yang diperoleh melalui wahyu, akal, indra, maupun intuisi—pada akhirnya berasal dari Allah SWT sebagai *al-'Alīm* (Yang Maha Mengetahui). Wahyu adalah firman-Nya yang langsung; akal adalah anugerah-Nya untuk menalar; indra adalah perangkat-Nya untuk mengamati; dan intuisi adalah karunia-Nya untuk menyingkap. Karena seluruh sumber ini berasal dari-Nya, maka tidak mungkin ada pertentangan hakiki antara kebenaran yang disampaikan oleh wahyu dan kebenaran yang dicapai oleh akal atau observasi. Jika pertentangan tampak terjadi, maka—dalam kerangka tauhid—kesalahan tidak terletak pada wahyu (yang *qaṭ'ī* dan *ma'ṣūm*), melainkan pada interpretasi manusia terhadap wahyu, atau pada penalaran akal, atau pada data observasi yang belum lengkap. Inilah fondasi dari keyakinan para pemikir Muslim klasik—dari Ibn Rushd hingga al-Ghazālī, dari Ibn Sīnā hingga Ibn Khaldūn—bahwa kebenaran tidak dapat bertentangan dengan kebenaran, dan bahwa akal yang sehat akan selalu sampai pada kesimpulan yang selaras dengan wahyu yang autentik. Keyakinan ini, yang secara fundamental berbeda dari epistemologi Barat pasca-Pencerahan yang membangun tembok pemisah antara "iman" dan "akal," adalah manifestasi dari tauhid dalam ranah metodologi: ia menyatukan apa yang oleh sekularisme diceraikan, dan mengintegrasikan apa yang oleh positivisme difragmentasi (Bakar, 1999, hlm. 10–30; Al-Faruqi, 1982, hlm. 50–70).

- **Tauhid sebagai Prinsip Integrasi dan Anti-Reduksionisme**

  Salah satu konsekuensi paling signifikan dari tauhid sebagai karakteristik ilmu adalah penolakannya terhadap setiap bentuk reduksionisme epistemologis. Reduksionisme—kecenderungan untuk menjelaskan seluruh realitas hanya melalui satu dimensi atau satu metode—adalah ciri khas dari epistemologi modern yang telah kehilangan fondasi tauhidnya. Materialisme mereduksi seluruh realitas menjadi materi dan energi; empirisme mereduksi pengetahuan yang bermakna hanya kepada apa yang dapat diverifikasi secara indrawi; rasionalisme mereduksi kebenaran hanya kepada apa yang dapat dibuktikan secara logis; dan saintisme mereduksi seluruh pengetahuan yang sah hanya kepada metode ilmu-ilmu alam. Masing-masing reduksionisme ini, dalam kerangka tauhid, adalah bentuk dari syirk epistemologis (*shirk ma'rifī*)—

sebuah tindakan "mempersekutukan" satu dimensi realitas atau satu metode pengetahuan dengan mengangkatnya ke posisi absolut yang hanya layak ditempati oleh Allah sebagai *al-Ḥaqq*.

Tauhid, sebaliknya, menuntut sebuah pendekatan multi-dimensi terhadap realitas. Ia mengakui bahwa realitas memiliki banyak tingkatan—materi, kehidupan, kesadaran, dan transendensi—yang masing-masing memerlukan metode yang sesuai untuk memahaminya, dan yang tidak dapat direduksi satu sama lain. Ilmu fisika dapat menjelaskan gerak planet-planet, tetapi ia tidak dapat menjelaskan makna kehidupan; ilmu biologi dapat menjelaskan mekanisme evolusi, tetapi ia tidak dapat menjelaskan hakikat kesadaran; ilmu ekonomi dapat menjelaskan fluktuasi pasar, tetapi ia tidak dapat menetapkan nilai-nilai keadilan. Dalam kerangka tauhid, setiap disiplin ilmu memiliki domainnya yang sah, dan menjadi problematis hanya ketika ia melampaui batas-batas domainnya dan mengklaim sebagai satu-satunya penjelasan yang valid tentang seluruh realitas. Dengan demikian, tauhid berfungsi sebagai prinsip keseimbangan epistemologis: ia memberikan tempat yang tepat bagi setiap sumber dan metode pengetahuan, mencegah dominasi satu atas yang lain, dan mengintegrasikan semuanya ke dalam sebuah kesatuan yang harmonis. Inilah makna dari firman Allah SWT yang menggambarkan alam semesta sebagai sebuah sistem yang seimbang dan teratur:

وَٱلسَّمَآءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ ٱلۡمِيزَانَ

"Dan langit telah ditinggikan-Nya, dan Dia telah menetapkan keseimbangan (al-mīzān)" (QS. Al-Raḥmān [55]: 7). *Al-mīzān*—keseimbangan, keadilan, harmoni—adalah prinsip kosmik yang ditetapkan oleh Allah di alam semesta, dan prinsip yang sama harus menjadi landasan bagi organisasi pengetahuan manusia (Nasr, 1989, hlm. 30–50; Bakar, 1999, hlm. 30–50).

- **Tauhid, Kesatuan Realitas, dan Kesatuan Ilmu**

  Puncak dari seluruh analisis ini adalah pemahaman bahwa tauhid, pada tingkat yang paling dalam, adalah pengakuan akan kesatuan realitas (*waḥdat al-wujūd* dalam pengertian yang tidak kontroversial) dan kesatuan ilmu (*waḥdat al-'ulūm*). Karena seluruh realitas berasal dari Sumber yang Satu, maka seluruh realitas pada hakikatnya adalah satu kesatuan yang terpadu—sebuah kosmos yang tertata (*al-khalq al-munīr*), bukan sebuah chaos yang acak. Setiap bagian dari realitas terhubung dengan bagian lainnya, setiap entitas memiliki tempat dan fungsinya yang tepat dalam keseluruhan, dan setiap fenomena—dari yang terbesar hingga yang terkecil—adalah cermin yang memantulkan kebijaksanaan, kekuasaan, dan keindahan Sang Pencipta. Implikasi dari kesatuan realitas ini terhadap ilmu sangatlah fundamental: jika realitas adalah satu kesatuan yang terpadu, maka ilmu-ilmu yang mempelajari berbagai aspek dari realitas itu haruslah mencerminkan kesatuan tersebut.

Tidak boleh ada pemisahan yang kaku antara "ilmu alam" dan "ilmu sosial," antara "ilmu agama" dan "ilmu dunia," atau antara "ilmu teoretis" dan "ilmu praktis"—karena objek yang dipelajari oleh semua ilmu ini pada hakikatnya adalah sama, yaitu *āyāt* Allah yang termanifestasi dalam berbagai bentuk dan tingkatan.

Kesatuan ilmu ini, yang dalam tradisi Islam dikenal dengan istilah *waḥdat al-'ulūm*, bukanlah sebuah utopia yang tidak pernah terwujud. Sebaliknya, ia adalah realitas historis yang menjadi ciri khas peradaban Islam pada masa kejayaannya. Para sarjana Muslim klasik tidak mengenal spesialisasi yang sempit dan pemisahan disiplin yang kaku sebagaimana yang lazim dalam universitas modern. Al-Kindī adalah seorang filsuf, matematikawan, astronom, dan dokter sekaligus; Ibn Sīnā menulis karya-karya monumental dalam bidang kedokteran, filsafat, logika, dan psikologi; al-Bīrūnī menguasai astronomi, matematika, geografi, farmakologi, dan sejarah perbandingan agama. Spesialisasi yang sempit—di mana seorang sarjana hanya mendalami satu bidang dan buta terhadap bidang-bidang lain—adalah fenomena yang baru muncul pada masa-masa kemunduran, dan merupakan salah satu tanda dari hilangnya *adab* dan melemahnya semangat tauhid dalam tradisi keilmuan Islam. Ibn Khaldūn (2015, Jilid 3, hlm. 280–300) secara eksplisit mengkritik spesialisasi yang berlebihan ini, dan mengaitkannya dengan penurunan kualitas peradaban. Dalam pandangan Ibn Khaldūn, seorang sarjana yang ideal adalah seseorang yang menguasai satu disiplin secara mendalam, tetapi juga memiliki pengetahuan yang cukup tentang disiplin-disiplin lain untuk memahami hubungan dan interkoneksi di antara mereka—sebuah visi yang sangat relevan dengan gerakan interdisipliner dalam pendidikan kontemporer.

- **Tauhid sebagai Kompas dan Rem dalam Aktivitas Keilmuan**

  Akhirnya, tauhid berfungsi sebagai kompas moral dan spiritual yang memberikan arah bagi seluruh aktivitas keilmuan. Dalam kerangka tauhid, ilmu bukanlah tujuan pada dirinya sendiri; ia adalah jalan menuju Allah. Setiap aktivitas kognitif—dari observasi laboratorium hingga analisis teks, dari eksperimen fisika hingga refleksi metafisik—pada hakikatnya adalah ibadah (*'ibādah*) yang bernilai di sisi-Nya, selama ia dilakukan dengan niat yang benar (*ikhlāṣ*) dan dalam batas-batas yang ditetapkan-Nya. Kesadaran ini memberikan motivasi yang sangat kuat bagi pencari ilmu—sebuah motivasi yang melampaui sekadar keinginan untuk mendapatkan gelar, jabatan, atau kekayaan—dan pada saat yang sama, ia berfungsi sebagai *rem* yang mencegah ilmu dari penyalahgunaan. Seorang ilmuwan yang beriman kepada tauhid tidak akan mengembangkan teknologi yang merusak lingkungan, tidak akan merekayasa senjata pemusnah massal, dan tidak akan memanipulasi data untuk keuntungan pribadi, karena ia sadar bahwa setiap tindakannya—

termasuk aktivitas keilmuannya—akan dipertanggungjawabkan di hadapan Allah. Inilah yang hilang dari peradaban modern: sebuah fondasi etis yang absolut dan transenden untuk aktivitas keilmuan. Etika sekuler, yang didasarkan pada konsensus sosial atau utilitarianisme, terbukti rapuh dan mudah dinegosiasikan ketika berhadapan dengan kepentingan ekonomi atau politik. Tauhid, sebaliknya, menawarkan fondasi yang tak tergoyahkan: kesadaran bahwa Allah melihat, mengetahui, dan akan menghakimi setiap aktivitas intelektual manusia. Firman-Nya adalah peringatan yang abadi:

وَمَا تَكُونُ فِي شَأْنٍ وَمَا تَتْلُوا مِنْهُ مِن قُرْءَانٍ وَلَا تَعْمَلُونَ مِنْ عَمَلٍ إِلَّا كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُودًا إِذْ تُفِيضُونَ فِيهِ

"Tidaklah kamu dalam suatu keadaan, dan tidaklah kamu membaca suatu ayat dari Al-Qur'an, dan tidaklah kamu mengerjakan suatu pekerjaan, melainkan Kami menjadi saksi atasmu di waktu kamu melakukannya" (QS. Yūnus [10]: 61). Ayat ini, dengan retorikanya yang kuat, menegaskan bahwa tidak ada aktivitas manusia—betapapun kecil dan tersembunyinya—yang luput dari pengawasan ilahi. Bagi seorang ilmuwan Muslim, kesadaran ini adalah benteng moral yang paling kokoh: ia tidak akan menyalahgunakan ilmunya, karena ia tahu bahwa Sang Pemilik Ilmu sedang mengawasinya (Al-Attas, 1995, hlm. 60–80; Nasr, 1989, hlm. 50–70).

Dengan demikian, tauhid sebagai karakteristik ilmu dalam Islam bukanlah sekadar label atau slogan. Ia adalah substansi epistemologis yang meresap ke dalam setiap aspek dari aktivitas keilmuan: dari cara seorang ilmuwan merumuskan pertanyaan penelitiannya, hingga cara ia menafsirkan temuannya, hingga cara ia menggunakan ilmunya dalam kehidupan sehari-hari. Tauhid adalah fondasi yang membuat bangunan ilmu menjadi kokoh; ia adalah kompas yang memberikan arah; ia adalah cahaya yang menerangi jalan; dan ia adalah rantai yang mengikat seluruh disiplin ilmu ke dalam satu kesatuan yang harmonis. Tanpa tauhid, ilmu akan tercerai-berai, kehilangan arah, dan—dalam kasus yang ekstrem—berubah menjadi alat penghancuran, bukan alat pemakmuran. Inilah urgensi dari tauhid bagi pendidikan Islam kontemporer: untuk mengembalikan ilmu ke tempatnya yang tepat dalam kerangka pengabdian kepada Allah, dan untuk membebaskannya dari cengkeraman sekularisme yang telah mereduksinya menjadi sekadar alat untuk mengejar kepentingan material yang sempit. Hanya dengan fondasi tauhid yang kokoh, pendidikan Islam dapat melahirkan generasi ilmuwan yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga dalam secara spiritual dan luhur secara moral—generasi *ulū al-albāb* yang menguasai sains dan teknologi, namun tetap tunduk dalam kekhusyukan kepada Sang Pencipta alam semesta.

B. Integratif

Setelah menetapkan tauhid sebagai fondasi ontologis dan prinsip epistemologis tertinggi yang menyatukan seluruh realitas dalam satu kesatuan yang berasal dari Allah SWT, kita kini sampai pada karakteristik kedua yang merupakan konsekuensi logis dan manifestasi operasional dari tauhid itu sendiri: integratif (*al-takāmuliyyah*). Jika tauhid adalah pengakuan bahwa seluruh realitas berasal dari Sumber yang Satu dan bergerak menuju Tujuan yang Satu, maka karakter integratif adalah *implementasi metodologis* dari pengakuan tersebut dalam ranah ilmu pengetahuan. Ia adalah penolakan—secara sadar, sistematis, dan konsisten—terhadap setiap upaya untuk memisahkan, mengkotak-kotakkan, atau menceraikan dimensi-dimensi pengetahuan yang pada hakikatnya saling terkait. Dalam kosmologi Islam, integrativitas bukanlah sekadar "gaya" atau "preferensi" yang dapat dipilih atau ditinggalkan; ia adalah *keharusan epistemologis* (*al-ḍarūrah al-ma'rifiyyah*) yang mengalir dari struktur realitas itu sendiri. Karena realitas—sebagaimana dipahami dalam pandangan dunia Islam—adalah sebuah totalitas yang terpadu, di mana alam syahādah dan alam ghaib saling terkait, di mana hukum-hukum alam (*sunan Allāh*) dan hukum-hukum syariah (*sharī'at Allāh*) berasal dari Sumber yang sama, dan di mana setiap entitas—dari atom hingga malaikat—memiliki tempat dan fungsinya yang tepat dalam tatanan kosmis, maka ilmu yang mempelajari realitas tersebut haruslah mencerminkan kesatuan ini. Ilmu yang terfragmentasi—yang memisahkan fisika dari metafisika, ekonomi dari etika, atau politik dari moralitas—bukanlah ilmu yang "netral" atau "objektif," melainkan ilmu yang *cacat secara epistemologis*, karena ia mengabaikan hubungan-hubungan esensial yang membuat realitas menjadi sebagaimana adanya (Al-Attas, 1995, hlm. 60–90; Al-Faruqi, 1982, hlm. 50–70; Bakar, 1999, hlm. 50–80).

- **Fondasi Ontologis Integrativitas**

  Untuk memahami secara mendalam karakter integratif ilmu dalam Islam, kita harus memulainya dengan premis ontologis yang menjadi fondasinya: bahwa realitas—*al-wujūd* dalam terminologi para filosof Muslim—bukanlah kumpulan entitas yang terpisah-pisah dan tidak saling terkait, melainkan sebuah sistem yang tertata secara hierarkis (*al-niẓām al-martabī*), di mana setiap tingkatan realitas terhubung dengan tingkatan di atasnya dan di bawahnya, dan di mana seluruh tingkatan tersebut pada akhirnya bergantung secara mutlak pada Wujud Niscaya (*Wājib al-Wujūd*), yaitu Allah SWT. Dalam sistem ontologis ini, alam materi (*'ālam al-mulk*) bukanlah realitas yang terpisah dari alam spiritual (*'ālam al-malakūt*); ia adalah manifestasi lahiriah (*ẓāhir*) dari realitas batiniah (*bāṭin*) yang lebih tinggi. Hukum-hukum alam yang ditemukan oleh sains modern—gravitasi, elektromagnetisme, termodinamika—bukanlah "sekadar" hukum-hukum mekanis yang buta, melainkan ekspresi dari *sunnat Allāh*, cara-cara Allah yang konsisten dalam mengatur ciptaan-Nya. Sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an:

فَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ ٱللَّهِ تَبۡدِيلٗاۖ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّتِ ٱللَّهِ تَحۡوِيلٗا

"Maka kamu tidak akan mendapatkan bagi sunnat Allāh itu perubahan, dan tidak (pula) akan menemui penyimpangan bagi sunnat Allāh itu" (QS. Fāṭir [35]: 43). Ayat ini menegaskan bahwa keteraturan alam semesta—yang menjadi objek penelitian sains—adalah manifestasi dari *sunnat Allāh* yang tetap dan konsisten. Dengan demikian, mempelajari hukum-hukum alam adalah—dalam kerangka integratif—sekaligus mempelajari cara-cara Allah dalam mengatur ciptaan-Nya, sebuah aktivitas yang tidak dapat dipisahkan dari kesadaran spiritual dan perenungan teologis (Nasr, 1989, hlm. 30–60; Bakar, 1999, hlm. 50–80).

Konsekuensi dari fondasi ontologis ini terhadap organisasi ilmu sangatlah revolusioner. Jika realitas adalah satu kesatuan yang terpadu, maka ilmu-ilmu yang mempelajari berbagai aspek dari realitas itu haruslah diorganisasikan secara integratif, bukan secara fragmentaris. Tidak boleh ada tembok pemisah yang tebal antara *al-'ulūm al-naqliyyah* (ilmu-ilmu transmisi) dan *al-'ulūm al-'aqliyyah* (ilmu-ilmu rasional), karena objek yang dipelajari oleh keduanya pada hakikatnya adalah sama, yaitu *āyāt* Allah—baik yang tertulis dalam kitab suci (*al-āyāt al-tadwīniyyah*) maupun yang terbentang di alam semesta (*al-āyāt al-takwīniyyah*). Tidak boleh ada dikotomi yang kaku antara "ilmu agama" dan "ilmu umum," karena dalam pandangan dunia Islam, seluruh ilmu pada dasarnya adalah "ilmu agama"—selama ia dipelajari dengan niat yang benar, dalam kerangka tauhid, dan diorientasikan kepada kemaslahatan dan pengenalan terhadap Allah. Inilah makna dari firman-Nya:

أَوَلَمۡ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَيۡءٖ

"Dan apakah mereka tidak memperhatikan kerajaan langit dan bumi, dan segala sesuatu yang diciptakan Allah?" (QS. Al-A'rāf [7]: 185). Ayat ini memerintahkan untuk mengamati seluruh ciptaan Allah—*min shay'*, "dari segala sesuatu"—tanpa membatasi pada kategori-kategori tertentu. Perintah ini, dalam kerangka integratif, adalah seruan untuk mempelajari seluruh realitas sebagai satu kesatuan yang saling terkait, bukan sebagai fragmen-fragmen yang terisolasi (Al-Faruqi, 1982, hlm. 70–90).

- **Integrasi Vertikal dan Horizontal**

  Untuk mendapatkan pemahaman yang lebih presisi, kita dapat membedakan dua dimensi dari karakter integratif ini: integrasi vertikal (*al-takāmul al-ra'sī*) dan integrasi horizontal (*al-takāmul al-ufuqī*). Integrasi vertikal merujuk pada hubungan hierarkis antara berbagai tingkatan realitas dan ilmu-ilmu yang mempelajarinya. Dalam skema integrasi vertikal, ilmu-ilmu empiris yang mempelajari alam materi—fisika, kimia, biologi—ditempatkan pada posisinya yang tepat sebagai ilmu-ilmu dasar yang mempelajari manifestasi

lahiriah dari realitas. Di atasnya, terdapat ilmu-ilmu sosial dan humaniora yang mempelajari dimensi kehidupan manusia yang lebih kompleks—psikologi, sosiologi, sejarah. Di atasnya lagi, terdapat ilmu-ilmu normatif—etika, hukum, politik—yang membahas tentang bagaimana seharusnya manusia bertindak berdasarkan pemahamannya tentang realitas. Dan di puncak hierarki, terdapat ilmu-ilmu transenden—teologi, tasawuf, metafisika—yang berusaha memahami Realitas Tertinggi dan hubungan seluruh realitas lain dengan-Nya. Integrasi vertikal memastikan bahwa setiap tingkatan ilmu menyadari posisinya dalam hierarki pengetahuan, dan bahwa ilmu-ilmu yang lebih rendah tidak mengklaim otonomi mutlak dari ilmu-ilmu yang lebih tinggi. Seorang fisikawan Muslim, dalam kerangka ini, tidak akan mengklaim bahwa fisika adalah satu-satunya ilmu yang valid dan bahwa realitas spiritual adalah "ilusi"; ia akan menyadari bahwa fisika mempelajari aspek tertentu dari realitas, dan bahwa pemahaman yang utuh memerlukan integrasi antara temuannya dan wawasan dari tingkatan-tingkatan ilmu yang lebih tinggi (Al-Attas, 1995, hlm. 90–120; Bakar, 1999, hlm. 80–100).

Integrasi horizontal, di sisi lain, merujuk pada hubungan timbal balik antara berbagai disiplin pada tingkatan yang sama. Dalam skema integrasi horizontal, setiap disiplin ilmu tidak hanya mengembangkan dirinya sendiri dalam isolasi, tetapi juga secara aktif mencari hubungan, implikasi, dan aplikasi dari disiplin-disiplin lain yang relevan. Seorang ekonom Muslim, misalnya, tidak akan mempelajari ekonomi sebagai disiplin yang otonom yang hanya berurusan dengan mekanisme pasar dan alokasi sumber daya; ia akan mengintegrasikan wawasan dari etika Islam (untuk memahami prinsip-prinsip keadilan distributif), dari fiqh muamalah (untuk memahami aturan-aturan transaksi yang sesuai syariah), dari sosiologi (untuk memahami dampak sosial dari kebijakan ekonomi), dan dari tasawuf (untuk memahami bahaya materialisme dan konsumerisme terhadap jiwa manusia). Demikian pula, seorang dokter Muslim tidak akan melihat pengobatan sebagai sekadar aplikasi teknis dari ilmu biologi dan farmakologi; ia akan mengintegrasikan wawasan dari psikologi (untuk memahami dimensi mental dari penyakit), dari etika Islam (untuk memahami adab terhadap pasien dan sakralitas kehidupan), dan dari teologi (untuk memahami bahwa kesembuhan pada akhirnya berasal dari Allah, sementara obat hanyalah *asbāb*—sebab-sebab yang diizinkan-Nya untuk bekerja). Model integrasi horizontal ini, pada masa kejayaan peradaban Islam, bukanlah sekadar cita-cita teoretis; ia adalah realitas yang dihayati oleh para sarjana Muslim klasik yang, sebagaimana telah dicatat, hampir selalu menguasai beberapa disiplin sekaligus dan mampu mensintesiskan wawasan dari berbagai bidang ke dalam karya-karya mereka yang monumental (Nasr, 1989, hlm. 60–90).

- **Krisis Dikotomi dalam Pendidikan Islam Kontemporer**

  Salah satu fungsi paling penting dari karakter integratif sebagai lensa analitis adalah kemampuannya untuk mendiagnosis krisis epistemologis yang melanda sistem-sistem pendidikan Muslim kontemporer. Krisis ini, yang sering kali disebut sebagai "dikotomi ilmu," adalah hasil langsung dari kegagalan untuk mempertahankan karakter integratif dalam menghadapi penetrasi epistemologi sekuler Barat melalui kolonialisme dan modernisasi. Sistem pendidikan kolonial yang diterapkan di hampir seluruh dunia Muslim pada abad ke-19 dan ke-20 secara sengaja memisahkan "ilmu agama" dari "ilmu umum," menempatkan yang pertama di madrasah-madrasah tradisional yang semakin termarjinalkan, dan yang kedua di sekolah-sekolah modern yang menjadi jalur menuju kekuasaan dan kemakmuran. Dualisme ini, yang pada awalnya merupakan strategi kolonial untuk melemahkan otoritas epistemik Islam, telah terinternalisasi secara mendalam dalam kesadaran umat Muslim, sehingga kini dianggap sebagai sesuatu yang "alamiah" dan "tak terelakkan"—sebuah asumsi yang harus dibongkar secara radikal jika kita ingin memulihkan integritas epistemologis pendidikan Islam.

  Akibat dari dikotomi ini sangatlah serius dan multidimensi. *Pertama*, ia melahirkan dua tipe manusia yang sama-sama tidak utuh. Di satu sisi, muncul *al-'ālim al-ummī fī al-'aṣr*—ulama yang memahami teks-teks klasik secara mendalam tetapi gagap dalam menghadapi realitas modern, tidak mampu berdialog dengan sains kontemporer, dan sering kali memberikan fatwa-fatwa yang problematis karena ketidaktahuannya tentang konteks dunia yang berubah. Di sisi lain, muncul *al-muslim al-jāhil bi dīnihi*—profesional Muslim yang terdidik dalam sains dan teknologi modern, kompeten dalam bidangnya, tetapi memiliki pemahaman Islam yang sangat dangkal, sehingga ia tidak mampu mengintegrasikan imannya dengan profesinya, dan sering kali menjalani "kehidupan ganda" (*split personality*)—menjadi "Muslim" di rumah dan di masjid, tetapi menjadi "sekuler" di laboratorium dan di kantor. Kedua tipe manusia ini adalah korban dari fragmentasi epistemologis yang telah menghancurkan integritas pandangan dunia Islam. Al-Attas (1978, hlm. 40–60) mendiagnosis kondisi ini sebagai krisis *adab*: hilangnya kemampuan untuk mengenali dan menempatkan setiap entitas—termasuk setiap jenis ilmu—pada tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis, yang berpuncak pada ketidakmampuan untuk mengenali tempat Allah SWT sebagai pusat dari seluruh aktivitas intelektual.

  Kedua, dikotomi ini telah menciptakan hierarki yang terbalik dalam prioritas pendidikan. Di banyak masyarakat Muslim, ilmu-ilmu "dunia"—kedokteran, teknik, ekonomi—dipandang sebagai ilmu-ilmu "bergengsi" yang menjanjikan karir dan kemakmuran material, sementara ilmu-ilmu "agama"—tafsir, hadis, fiqh—dipandang sebagai ilmu-ilmu "kelas dua" yang

hanya diminati oleh mereka yang tidak mampu bersaing di bidang-bidang modern. Ini adalah pembalikan total dari hierarki nilai Islam, di mana ilmu-ilmu yang berkaitan dengan pengenalan terhadap Allah dan keselamatan akhirat seharusnya menempati posisi tertinggi, sementara ilmu-ilmu dunia—meskipun penting—adalah *fardhu kifayah* yang harus tunduk pada kerangka etis dan spiritual yang ditetapkan oleh yang pertama. *Ketiga*, dikotomi ini telah menyebabkan *isolasi metodologis* di mana setiap disiplin berkembang dalam gelembungnya sendiri, tanpa peduli pada implikasi etis, sosial, atau spiritual dari temuannya. Seorang insinyur Muslim merancang bangunan tanpa mempertimbangkan nilai-nilai Islam tentang privasi dan interaksi sosial; seorang ekonom Muslim merumuskan kebijakan tanpa mempertimbangkan prinsip-prinsip keadilan distributif dalam Islam; seorang ahli biologi Muslim melakukan penelitian genetika tanpa mempertimbangkan batas-batas etis yang ditetapkan oleh syariah. Semua ini adalah gejala dari hilangnya karakter integratif, yang pada gilirannya adalah gejala dari melemahnya fondasi tauhid dalam kesadaran epistemologis umat Islam kontemporer (Al-Faruqi, 1982, hlm. 90–110; Al-Attas, 1995, hlm. 120–160).

- **Integrasi Tauhidik sebagai Paradigma Pendidikan Islam**

  Jalan keluar dari krisis ini, sebagaimana telah diisyaratkan, bukanlah integrasi yang bersifat mekanis atau kosmetik—seperti membuka program studi "ekonomi Islam" yang sekadar menambahkan label *sharī'ah* pada teori-teori ekonomi konvensional, atau mendirikan "rumah sakit Islam" yang sekadar mewajibkan pasien dan staf untuk berdoa sebelum operasi. Integrasi yang diperlukan adalah integrasi tauhidik (*al-takāmul al-tawḥīdī*): sebuah integrasi yang berakar pada pandangan dunia Islam yang autentik, yang didasarkan pada prinsip bahwa seluruh ilmu—dari fisika hingga fiqh, dari astronomi hingga akhlak—adalah cabang-cabang dari pohon yang sama, yang akarnya adalah tauhid dan yang buahnya adalah *ma'rifatullāh* dan kemaslahatan umat manusia.

  Dalam paradigma integrasi tauhidik ini, setiap disiplin ilmu diajarkan dalam kerangka yang secara sadar menghubungkannya dengan fondasi tauhid dan dengan disiplin-disiplin lain. Seorang mahasiswa kedokteran tidak hanya mempelajari anatomi dan fisiologi sebagai fakta-fakta biologis yang netral; ia diajak untuk merenungkan keajaiban penciptaan tubuh manusia sebagai *āyah* yang menunjuk kepada Sang Pencipta, untuk memahami etika medis dalam kerangka maqāṣid al-sharī'ah, dan untuk mempersiapkan dirinya melayani pasien sebagai bentuk *'ibādah* dan *khidmah* kepada umat manusia. Seorang mahasiswa teknik tidak hanya mempelajari mekanika dan material sebagai alat untuk membangun infrastruktur; ia diajak untuk memahami bahwa membangun peradaban adalah bagian dari tugas kekhalifahan (*khilāfah*), bahwa teknologi harus digunakan untuk *iṣlāḥ* (perbaikan) dan *iḥsān*

(keindahan), bukan untuk *ifsād* (kerusakan), dan bahwa setiap jembatan yang dibangunnya, setiap gedung yang dirancangnya, adalah *amānah* yang akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan Allah.

Model integrasi tauhidik ini, harus diakui, adalah proyek jangka panjang yang memerlukan transformasi mendalam pada level pandangan dunia, kurikulum, metode pengajaran, dan bahkan struktur institusional. Ia tidak dapat dicapai hanya dengan menambahkan beberapa ayat Al-Qur'an ke dalam buku teks atau dengan mengadakan seminar-seminar tentang "Islamisasi sains" yang bersifat superfisial. Ia memerlukan rekonstruksi epistemologis yang serius, yang melibatkan kerja keras para ulama, ilmuwan, filsuf, dan pendidik untuk merumuskan kembali fondasi, metodologi, dan tujuan dari setiap disiplin ilmu dalam kerangka tauhid. Proyek ini, sebagaimana diakui oleh para penggagasnya seperti Al-Attas dan Al-Faruqi, adalah proyek yang ambisius dan menantang—tetapi ia adalah satu-satunya jalan yang dapat membebaskan pendidikan Islam dari cengkeraman dikotomi yang telah melumpuhkannya selama lebih dari satu abad. Tanpa integrasi tauhidik, pendidikan Islam akan terus menjadi bayangan yang terpecah dari kejayaannya yang dulu—sebuah sistem yang menghasilkan lulusan yang terbelah antara iman dan profesi, antara tradisi dan modernitas, antara akhirat dan dunia. Dengan integrasi tauhidik, pendidikan Islam memiliki potensi untuk kembali menjadi kekuatan peradaban yang melahirkan generasi *ulū al-albāb*—para ilmuwan yang beriman, para profesional yang berakhlak, dan para pemimpin yang bijaksana—yang mampu memakmurkan bumi tanpa merusaknya, menguasai alam tanpa mengeksploitasinya, dan mencapai kemajuan material tanpa kehilangan keselamatan spiritual. Inilah visi yang dijanjikan oleh karakter integratif ilmu dalam Islam, dan inilah tugas yang diamanatkan kepada generasi Muslim kontemporer untuk mewujudkannya.

C. Holistik

Jika tauhid adalah fondasi ontologis yang menegaskan keesaan sumber realitas, dan integratif adalah manifestasi metodologis yang menolak fragmentasi ilmu, maka holistik (*al-shumūliyyah*) adalah perspektif epistemologis yang memandang setiap entitas, fenomena, dan persoalan dalam kerangka keseluruhan yang lebih besar, menyadari bahwa pemahaman yang sejati tidak mungkin dicapai melalui analisis parsial yang memisahkan sesuatu dari konteks dan relasi-relasi esensialnya. Dalam pandangan dunia Islam, holistisitas bukanlah sekadar preferensi metodologis yang dapat dipilih atau ditinggalkan; ia adalah konsekuensi niscaya dari tauhid dan integrativitas. Jika seluruh realitas berasal dari Sumber yang Satu dan membentuk sebuah kesatuan yang terpadu (*al-waḥdah fī al-kathrah*—kesatuan dalam keragaman), maka setiap upaya untuk memahami bagian tanpa memperhatikan keseluruhan, atau untuk menganalisis

detail tanpa menyadari konteksnya yang lebih luas, adalah upaya yang secara fundamental *cacat secara epistemologis*. Ia seperti seseorang yang mencoba memahami makna sebuah ayat dengan hanya membaca satu kata, atau mencoba memahami fungsi sebuah organ dengan mengabaikan seluruh sistem tubuh di mana organ itu beroperasi. Holistisitas, dengan demikian, adalah *etos kognitif* yang menolak reduksionisme, atomisme, dan spesialisasi sempit yang telah menjadi ciri khas epistemologi modern, dan sebagai gantinya menawarkan sebuah visi tentang ilmu di mana setiap disiplin, setiap temuan, dan setiap analisis selalu ditempatkan dalam kerangka *totalitas realitas* yang berpuncak pada *al-Ḥaqq* (Bakar, 1999, hlm. 280–310; Nasr, 1989, hlm. 90–120; Al-Attas, 1995, hlm. 120–150).

- **Fondasi Ontologis dan Qur'ani tentang Holistisitas**

  Akar dari karakter holistik ini tertanam secara mendalam dalam Al-Qur'an, yang secara konsisten menggambarkan alam semesta—dan segala sesuatu di dalamnya—sebagai sebuah sistem yang tertata secara sempurna (*al-niẓām al-muḥkam*), di mana setiap bagian memiliki fungsi, tempat, dan maknanya dalam keseluruhan. Al-Qur'an tidak pernah memperlakukan fenomena alam sebagai entitas yang terisolasi; ia selalu mengaitkannya dengan Sang Pencipta dan dengan tujuan penciptaan yang lebih besar. Hujan tidak hanya dijelaskan sebagai siklus hidrologis yang netral, melainkan sebagai *āyah* yang menunjukkan rahmat dan kekuasaan Allah:

  وَٱللَّهُ ٱلَّذِىٓ أَرۡسَلَ ٱلرِّيَٰحَ فَتُثِيرُ سَحَابٗا فَسُقۡنَٰهُ إِلَىٰ بَلَدٖ مَّيِّتٖ فَأَحۡيَيۡنَا بِهِ ٱلۡأَرۡضَ بَعۡدَ مَوۡتِهَاۚ كَذَٰلِكَ ٱلنُّشُورُ

  "Dan Allah, Dialah yang mengirimkan angin, lalu angin itu menggerakkan awan, maka Kami halau awan itu ke suatu negeri yang mati, lalu Kami hidupkan bumi dengan air itu setelah matinya. Demikianlah kebangkitan itu" (QS. Fāṭir [35]: 9). Ayat ini dengan jelas menunjukkan bahwa fenomena alam—angin, awan, hujan, kesuburan tanah—tidak hanya dijelaskan sebagai proses fisik, tetapi juga sebagai tanda yang menunjuk kepada realitas spiritual (kebangkitan). Inilah esensi dari pandangan holistik Al-Qur'an: bahwa setiap fenomena alam memiliki *dimensi ganda*—lahiriah dan batiniah, material dan spiritual, fisikal dan metafisikal—dan bahwa memahami salah satunya tanpa yang lain adalah memahami secara parsial dan tidak utuh (Nasr, 1989, hlm. 90–120).

  Lebih jauh, Al-Qur'an secara eksplisit mengecam mereka yang hanya melihat permukaan (*ẓāhir*) dari kehidupan dunia dan melalaikan dimensi batiniahnya (*bāṭin*), serta mereka yang tidak mampu melihat keterkaitan antara berbagai aspek realitas. Allah SWT berfirman:

  يَعۡلَمُونَ ظَٰهِرٗا مِّنَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا وَهُمۡ عَنِ ٱلۡأٓخِرَةِ هُمۡ غَٰفِلُونَ

  "Mereka hanya mengetahui yang lahir (saja) dari kehidupan dunia, sedangkan mereka tentang (kehidupan) akhirat adalah lalai" (QS. Al-Rūm [30]: 7).

Ayat ini adalah kritik tajam terhadap reduksionisme epistemologis—sebuah cara mengetahui yang membatasi diri pada dimensi lahiriah dan mengabaikan dimensi batiniah serta tujuan akhir. Dalam kerangka holistik Islam, pengetahuan yang hanya berfokus pada aspek material dari realitas—sebagaimana yang dilakukan oleh sains sekuler modern—adalah pengetahuan yang tidak lengkap dan, dalam pengertian yang lebih dalam, menyesatkan, karena ia memberikan gambaran yang terdistorsi tentang realitas dengan mengabaikan dimensi-dimensinya yang paling fundamental.

Puncak dari fondasi Qur'ani tentang holistisitas adalah penegasan bahwa seluruh alam semesta—dari yang terkecil hingga yang terbesar—adalah satu kesatuan yang tunduk kepada Allah (*musakhkhar*), beroperasi dalam harmoni yang sempurna, dan "bertasbih" kepada-Nya:

تُسَبِّحُ لَهُ ٱلسَّمَٰوَٰتُ ٱلسَّبۡعُ وَٱلۡأَرۡضُ وَمَن فِيهِنَّۚ وَإِن مِّن شَيۡءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمۡدِهِۦ وَلَٰكِن لَّا تَفۡقَهُونَ تَسۡبِيحَهُمۡ

"Langit yang tujuh, bumi, dan semua yang ada di dalamnya bertasbih kepada Allah. Dan tak ada suatu pun melainkan bertasbih dengan memuji-Nya, tetapi kamu sekalian tidak mengerti tasbih mereka" (QS. Al-Isrā' [17]: 44). Ayat ini, yang memiliki implikasi ontologis dan epistemologis yang sangat dalam, menegaskan bahwa seluruh entitas di alam semesta—tidak hanya makhluk hidup, tetapi juga benda-benda mati—memiliki dimensi spiritual yang tidak dapat diakses oleh metode-metode empiris semata. Sebuah batu, dalam kerangka holistik Islam, bukanlah sekadar agregat mineral yang dapat dijelaskan sepenuhnya oleh geologi; ia adalah makhluk Allah yang "bertasbih" kepada-Nya, meskipun tasbihnya tidak dapat didengar atau diukur oleh instrumen manusia. Pemahaman yang holistik tentang realitas, dengan demikian, menuntut integrasi antara pengetahuan empiris dan kesadaran spiritual, antara analisis ilmiah dan perenungan transenden—sebuah integrasi yang menjadi ciri khas peradaban Islam pada masa kejayaannya dan yang telah hilang dalam peradaban modern yang didominasi oleh epistemologi reduksionis (Nasr, 1989, hlm. 120–150; Bakar, 1999, hlm. 310–340).

- **Holistisitas sebagai Pendekatan terhadap Realitas dan Ilmu**

  Dalam tataran operasional, karakter holistik ini termanifestasi dalam pendekatan multidimensional terhadap setiap persoalan. Seorang pemikir atau ilmuwan Muslim yang bekerja dalam kerangka holistik tidak akan pernah memandang suatu masalah dari satu sudut pandang saja. Ia akan secara sadar berusaha untuk melihatnya dari berbagai dimensi—material, intelektual, psikologis, sosial, etis, dan spiritual—dan untuk memahami bagaimana dimensi-dimensi ini saling terkait dan saling memengaruhi. Sebagai contoh, problem kemiskinan, dalam kerangka holistik Islam, tidak dapat direduksi

menjadi sekadar problem ekonomi yang dapat diselesaikan dengan meningkatkan pertumbuhan GDP atau memperbaiki distribusi pendapatan—meskipun aspek-aspek ini penting. Kemiskinan juga memiliki dimensi moral dan spiritual: ia mungkin terkait dengan ketidakadilan struktural (*ẓulm*), dengan hilangnya solidaritas sosial (*takāful*), dengan budaya konsumerisme dan materialisme yang menggerogoti nilai-nilai kesederhanaan (*zuhd*), dan dengan lemahnya kesadaran akan tanggung jawab kolektif (*fardhu kifayah*) di kalangan orang kaya. Oleh karena itu, penanganan yang holistik terhadap kemiskinan harus melibatkan tidak hanya kebijakan ekonomi, tetapi juga reformasi moral, revitalisasi institusi-institusi sosial Islam seperti zakat dan wakaf, dan penguatan kesadaran spiritual tentang makna rezeki dan tanggung jawab sosial. Pendekatan parsial—yang hanya berfokus pada satu dimensi dan mengabaikan yang lain—dalam kerangka holistik Islam, bukan hanya tidak memadai, tetapi juga berpotensi kontraproduktif, karena ia dapat menciptakan problem-problem baru yang tidak terduga sebagai akibat dari pengabaian terhadap dimensi-dimensi yang lain.

Dalam konteks pendidikan, karakter holistik ini memiliki implikasi yang sangat luas dan mendalam. Pendidikan Islam yang holistik adalah pendidikan yang tidak mereduksi peserta didik menjadi satu dimensi saja—apakah itu dimensi kognitif (seperti dalam sistem pendidikan yang hanya berfokus pada hafalan dan ujian), dimensi keterampilan (seperti dalam pelatihan vokasional yang sempit), atau bahkan dimensi spiritual (seperti dalam pendidikan sufi yang mengabaikan keterlibatan dengan dunia). Sebaliknya, pendidikan holistik memandang peserta didik sebagai totalitas yang kompleks (*al-insān fī kulliyyatihi*)—makhluk yang memiliki tubuh (*jism*), akal (*'aql*), hati (*qalb*), jiwa (*nafs*), dan ruh (*rūḥ*)—yang masing-masing dimensinya memiliki kebutuhan, potensi, dan haknya sendiri untuk dikembangkan. Mengabaikan salah satu dimensi ini berarti menghasilkan manusia yang tidak utuh—sebuah "produk" pendidikan yang mungkin cerdas secara intelektual tetapi kering secara spiritual, atau saleh secara ritual tetapi tidak mampu berkontribusi secara produktif dalam masyarakat.

Al-Qur'an sendiri memberikan isyarat yang kuat tentang perlunya pendekatan holistik dalam pendidikan melalui kisah Luqmān al-Ḥakīm yang mendidik anaknya dengan nasihat-nasihat yang mencakup berbagai dimensi kehidupan sekaligus:

وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ

"Dan (ingatlah) ketika Luqmān berkata kepada anaknya, di waktu ia memberi pelajaran kepadanya: 'Hai anakku, janganlah kamu mempersekutukan Allah, sesungguhnya mempersekutukan (Allah) adalah benar-benar kezaliman yang besar'" (QS. Luqmān [31]: 13). Dalam rangkaian ayat-ayat berikutnya, Luqmān

menyentuh dimensi tauhid (fondasi spiritual), dimensi etika sosial (berbakti kepada orang tua, berbuat baik kepada sesama), dimensi moral individual (jangan sombong, sederhanalah dalam berjalan dan berbicara), dan dimensi kesadaran akan pengawasan ilahi (Allah Maha Mengetahui segala sesuatu). Nasihat-nasihat ini, secara kolektif, membentuk sebuah *kurikulum holistik* yang mendidik seluruh aspek kepribadian anak—sebuah model yang seharusnya menjadi inspirasi bagi pendidikan Islam kontemporer yang sering kali terjebak dalam fragmentasi dan spesialisasi yang berlebihan (Al-Attas, 1980, hlm. 40–55).

- **Holistisitas versus Reduksionisme Modern**

  Untuk mengapresiasi signifikansi karakter holistik ini secara lebih tajam, kita perlu mengontraskannya dengan *reduksionisme epistemologis* yang menjadi fondasi sains dan pendidikan modern. Reduksionisme, dalam berbagai bentuknya—materialisme, empirisme, behaviorisme, saintisme—adalah kecenderungan untuk menjelaskan realitas yang kompleks dengan mereduksinya menjadi komponen-komponen yang paling sederhana dan paling mendasar, dan kemudian mengklaim bahwa penjelasan pada level yang paling sederhana itu sudah mencukupi untuk memahami keseluruhan. Dalam biologi, misalnya, reduksionisme berasumsi bahwa seluruh fenomena kehidupan—dari kesadaran hingga cinta—pada akhirnya dapat dijelaskan sepenuhnya melalui proses-proses kimia dan fisika pada level molekuler. Dalam psikologi, behaviorisme mereduksi seluruh kekayaan pengalaman mental manusia menjadi sekadar stimulus dan respons yang dapat diukur secara objektif. Dalam ekonomi, neoliberalisme mereduksi manusia menjadi *homo economicus*—makhluk rasional yang hanya termotivasi oleh kepentingan materialnya sendiri. Dalam setiap kasus, reduksionisme melakukan *kekerasan epistemologis* terhadap realitas: ia memotong-motong realitas menjadi fragmen-fragmen yang dapat diukur dan dikelola, dan kemudian mengklaim bahwa fragmen-fragmen itu adalah keseluruhan realitas—sebuah klaim yang, dalam kerangka holistik Islam, bukan hanya keliru secara faktual, tetapi juga berbahaya secara etis dan spiritual.

  Reduksionisme ini, ketika diterapkan dalam pendidikan, menghasilkan *kurikulum yang terfragmentasi* dan *spesialisasi yang sempit*. Setiap disiplin diajarkan dalam isolasi dari disiplin-disiplin lain, seolah-olah realitas dapat dipotong-potong menjadi irisan-irisan yang rapi dan tidak saling terkait. Seorang mahasiswa kedokteran menghabiskan bertahun-tahun mempelajari anatomi, fisiologi, dan farmakologi, tetapi tidak pernah diajak untuk merenungkan makna kesehatan dan penyakit dalam kerangka spiritual, atau untuk mempertimbangkan dimensi etis dan sosial dari praktik medis. Seorang mahasiswa ekonomi menguasai model-model matematis yang canggih, tetapi tidak pernah diajak untuk mempertanyakan asumsi-asumsi filosofis yang

mendasari model-model tersebut—seperti asumsi bahwa manusia adalah makhluk yang hanya mengejar kepuasan material, atau bahwa pertumbuhan ekonomi tanpa batas adalah sesuatu yang mungkin dan diinginkan. Hasilnya adalah para profesional yang sangat kompeten dalam bidangnya yang sempit, tetapi *buta terhadap konteks yang lebih luas* di mana bidang mereka beroperasi—sebuah kondisi yang oleh para pemikir holistik disebut sebagai *trained incapacity* (ketidakmampuan yang terlatih), yaitu ketidakmampuan untuk melihat persoalan secara utuh justru sebagai akibat dari pelatihan yang sangat terspesialisasi (Nasr, 1989, hlm. 150–180; Al-Attas, 1995, hlm. 150–180).

Dalam kerangka holistik Islam, reduksionisme ini adalah manifestasi dari hilangnya *adab* dalam pengertian yang telah dielaborasi oleh Al-Attas: ketidakmampuan untuk mengenali dan menempatkan setiap entitas pada tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis. Seorang ilmuwan reduksionis, dalam kerangka ini, telah kehilangan *adab* karena ia menempatkan satu dimensi realitas—dimensi material dan empiris—pada posisi yang tidak proporsional, bahkan absolut, dan mengabaikan atau menolak dimensi-dimensi lain yang sama nyatanya. Ia seperti seseorang yang, setelah menemukan bahwa sebuah bangunan terbuat dari batu bata, menyimpulkan bahwa "bangunan ini tidak lain hanyalah tumpukan batu bata," dan menolak untuk mempertimbangkan peran arsitek, tujuan bangunan, atau keindahan desainnya. Reduksionisme, dengan demikian, bukan hanya kesalahan intelektual; ia adalah *kebutaan spiritual* yang memerlukan penyembuhan melalui pemulihan pandangan dunia tauhid yang holistik. Firman Allah SWT memberikan peringatan yang abadi tentang bahaya dari cara pandang yang parsial dan terfragmentasi ini:

أَفَرَءَيْتُم مَّا تُمْنُونَ ءَأَنتُمْ تَخْلُقُونَهُۥٓ أَمْ نَحْنُ ٱلْخَٰلِقُونَ

"Maka adakah kamu perhatikan (benih) yang kamu pancarkan? Kamukah yang menciptakannya, ataukah Kami yang menciptakannya?" (QS. Al-Wāqi'ah [56]: 58-59). Ayat ini memaksa manusia untuk melihat melampaui proses biologis yang dapat diamati—yang dapat dijelaskan oleh sains—menuju Realitas Transenden yang menjadi sumber dari proses tersebut—yang tidak dapat diakses oleh sains. Inilah inti dari pendekatan holistik: melihat realitas secara utuh, melampaui permukaan materialnya, dan menyadari bahwa setiap fenomena adalah *āyah* yang menunjuk kepada *al-Ḥaqq*.

- **Manifestasi Holistisitas dalam Pendidikan Islam**

  Dalam tataran praktis, implementasi karakter holistik dalam pendidikan Islam berarti mengintegrasikan seluruh dimensi kemanusiaan ke dalam kurikulum, metode pengajaran, dan lingkungan pendidikan. Ini berarti bahwa pendidikan Islam harus secara simultan mengembangkan:

  (1) dimensi spiritual (*al-jānib al-rūḥī*) melalui ibadah, dzikir, dan pembiasaan akhlak mulia;

(2) dimensi intelektual (*al-jānib al-'aqlī*) melalui penguasaan ilmu-ilmu naqliyyah dan 'aqliyyah serta pelatihan berpikir kritis dan kreatif;
(3) dimensi fisik (*al-jānib al-jasadī*) melalui pendidikan jasmani, olahraga, dan pemeliharaan kesehatan;
(4) dimensi emosional dan sosial (*al-jānib al-wijdānī wa al-ijtimā'ī*) melalui pengembangan empati, kerjasama, kepemimpinan, dan tanggung jawab sosial; dan
(5) dimensi estetis (*al-jānib al-jamālī*) melalui apresiasi terhadap keindahan alam, seni, dan budaya yang sesuai dengan nilai-nilai Islam.

Kelima dimensi ini tidak boleh dikembangkan secara terpisah, seolah-olah mereka adalah kompartemen-kompartemen yang tidak saling terkait; mereka harus diintegrasikan ke dalam sebuah pengalaman pendidikan yang utuh—sebuah pengalaman yang memungkinkan peserta didik untuk tumbuh sebagai *insān kāmil*, manusia paripurna yang seimbang dalam seluruh aspek kepribadiannya.

Model pendidikan holistik ini, meskipun sangat menantang untuk diimplementasikan dalam konteks sistem pendidikan modern yang sangat terspesialisasi dan terfragmentasi, bukanlah sesuatu yang mustahil. Ia dapat diwujudkan melalui berbagai strategi, seperti:

(a) kurikulum tematik-integratif yang menghubungkan berbagai disiplin ilmu dalam tema-tema yang relevan dengan kehidupan nyata;
(b) metode pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*) yang memungkinkan peserta didik untuk menerapkan pengetahuan dari berbagai disiplin dalam memecahkan masalah-masalah konkret;
(c) lingkungan pendidikan yang islami (*al-bī'ah al-īmāniyyah*) di mana nilai-nilai Islam tidak hanya diajarkan di kelas, tetapi juga dihayati dalam seluruh aspek kehidupan kampus atau sekolah;
(d) keteladanan guru (*qudwah*) yang menampilkan integrasi antara ilmu, iman, dan amal dalam kepribadiannya sehari-hari; dan
(e) evaluasi yang holistik yang menilai tidak hanya pencapaian kognitif, tetapi juga perkembangan spiritual, moral, dan sosial peserta didik.

Semua strategi ini bertujuan untuk menciptakan sebuah ekosistem pendidikan di mana holistisitas bukan sekadar slogan, melainkan realitas yang dihayati oleh seluruh anggota komunitas pendidikan (Al-Attas, 1980, hlm. 50–70; Al-Faruqi, 1982, hlm. 110–130).

Pada akhirnya, karakter holistik ilmu dalam Islam adalah *panggilan untuk memulihkan kesatuan dan keutuhan*—kesatuan realitas yang telah dipecah-pecah oleh reduksionisme modern, keutuhan manusia yang telah difragmentasi oleh spesialisasi yang berlebihan, dan keseimbangan peradaban yang telah diguncang oleh dominasi satu dimensi atas dimensi-dimensi yang lain. Ia adalah panggilan untuk kembali kepada pandangan dunia Al-Qur'an

yang melihat alam semesta sebagai *āyāt* yang saling terkait, manusia sebagai *khalīfah* yang mengemban amanah untuk memakmurkan bumi, dan ilmu sebagai jalan menuju *ma'rifatullāh*. Sebagaimana firman-Nya:

أَفَلَمْ يَنظُرُوٓا۟ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ

"Maka apakah mereka tidak memperhatikan langit yang ada di atas mereka, bagaimana Kami membangunnya, menghiasinya, dan (bahwa) langit itu tidak memiliki retakan sedikit pun?") (QS. Qāf [50]: 6). Ayat ini menyeru manusia untuk memperhatikan langit—sebuah objek observasi ilmiah—dan untuk merenungkan bahwa ia "tidak memiliki retakan sedikit pun" (*mā lahā min furūj*), yaitu bahwa ia adalah sebuah kesatuan yang sempurna, tanpa cacat, tanpa fragmentasi. Langit yang tanpa retakan adalah metafora dari realitas itu sendiri—sebuah totalitas yang terpadu—dan tugas pendidikan Islam adalah melahirkan generasi yang mampu melihat realitas sebagaimana adanya: utuh, terpadu, dan menunjuk kepada Sang Pencipta yang Maha Esa.

D. Berorientasi pada Kemaslahatan

Setelah menetapkan tauhid sebagai fondasi ontologis, integratif sebagai kerangka metodologis, dan holistik sebagai perspektif epistemologis, kita kini sampai pada karakteristik keempat yang berfungsi sebagai *kompas etis* dan *tujuan teleologis* dari seluruh aktivitas keilmuan dalam Islam: *berorientasi pada kemaslahatan* (*al-tawjīh naḥwa al-maṣlaḥah*). Jika tauhid menjawab pertanyaan "dari mana sumber ilmu?", integratif menjawab "bagaimana ilmu diorganisasikan?", dan holistik menjawab "bagaimana realitas dipandang?", maka orientasi kemaslahatan menjawab pertanyaan yang paling fundamental dan paling praktis sekaligus: "untuk apa ilmu itu?" Dalam pandangan dunia Islam, pertanyaan tentang tujuan (*telos*) ini bukanlah pertanyaan sekunder yang dapat ditambahkan sebagai "pelengkap etika" setelah ilmu diproduksi; ia adalah *pertanyaan primer* yang harus mendahului, menyertai, dan mengarahkan seluruh proses pencarian ilmu. Sebuah ilmu yang tidak berorientasi pada *maṣlaḥah*—yang tidak membawa manfaat bagi kemanusiaan dan tidak mendekatkan kepada Allah—bukanlah ilmu yang netral secara moral, melainkan ilmu yang *cacat secara teleologis* (*al-'ilm al-fāsid ghāyatan*). Ia adalah *'ilm ghayr nāfi'* (ilmu yang tidak bermanfaat), yang darinya Rasulullah SAW senantiasa berlindung kepada Allah, karena ia tidak hanya menjadi beban bagi pemiliknya di akhirat, tetapi juga dapat menjadi alat untuk menyebarkan kerusakan (*fasād*) di muka bumi (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 45–70; Al-Attas, 1980, hlm. 55–70; Al-Faruqi, 1982, hlm. 110–130).

- **Fondasi Teologis dan Konseptual *Maṣlaḥah***

  Untuk memahami secara mendalam karakter ini, kita harus menelusuri konsep *maṣlaḥah* itu sendiri, yang dalam tradisi *uṣūl al-fiqh* menempati posisi sentral

sebagai salah satu pilar *maqāṣid al-sharī'ah* (tujuan-tujuan syariat). Secara etimologis, *maṣlaḥah* berasal dari akar kata *ṣa-lu-ḥa* (ص-ل-ح), yang berarti "baik," "layak," "bermanfaat," atau "lawan dari kerusakan (*fasād*)." Dalam terminologi para ahli ushul, *maṣlaḥah* didefinisikan sebagai segala sesuatu yang mengandung manfaat (*naf'*), kebaikan (*khayr*), dan mencegah kerugian (*ḍarar*) serta keburukan (*sharr*)—baik untuk kehidupan individu di dunia dan akhirat, maupun untuk keberlangsungan dan kesejahteraan kolektif umat manusia. Al-Ghazālī, dalam *al-Mustaṣfā*, mendefinisikan *maṣlaḥah* secara sangat presisi sebagai "memelihara tujuan-tujuan syariat" (*al-muḥāfaẓah 'alā maqṣūd al-shar'*), yang ia rangkum dalam lima kebutuhan universal (*al-ḍarūriyyāt al-khamsah*): perlindungan agama (*ḥifẓ al-dīn*), perlindungan jiwa (*ḥifẓ al-nafs*), perlindungan akal (*ḥifẓ al-'aql*), perlindungan keturunan (*ḥifẓ al-nasl*), dan perlindungan harta (*ḥifẓ al-māl*). Kelima kebutuhan universal ini, dalam kerangka al-Ghazālī, adalah fondasi yang tanpanya kehidupan manusia—baik individual maupun kolektif—akan runtuh ke dalam kekacauan dan kehancuran. Oleh karena itu, setiap aktivitas—termasuk dan terutama aktivitas intelektual—harus diukur dan dievaluasi berdasarkan sejauh mana ia berkontribusi pada pemeliharaan dan pemenuhan kelima kebutuhan ini (Al-Ghazālī, 1904, Jilid 1, hlm. 139–145; Al-Shāṭibī, 1997, Jilid 2, hlm. 7–20; Auda, 2008, hlm. 15–30).

Dalam kerangka epistemologi Islam, orientasi kemaslahatan ini bukanlah sekadar "tambahan etis" yang terpisah dari ilmu, melainkan konsekuensi langsung dari tauhid. Jika Allah SWT adalah *al-Raḥmān* (Yang Maha Pengasih) dan *al-Raḥīm* (Yang Maha Penyayang), dan jika seluruh ciptaan-Nya adalah manifestasi dari rahmat-Nya, maka ilmu yang sejati—yang berasal dari-Nya dan yang menuntun kembali kepada-Nya—haruslah memantulkan sifat-sifat ini. Ilmu yang tidak membawa rahmat, yang tidak mengurangi penderitaan, dan yang tidak meningkatkan kesejahteraan makhluk, adalah ilmu yang telah teralienasi dari sumbernya. Lebih dari itu, Al-Qur'an secara eksplisit menghubungkan antara keimanan, amal saleh, dan kemaslahatan dalam sebuah visi integral tentang tugas kekhalifahan manusia. Allah SWT berfirman:

وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَٰلِحًا ۚ قَالَ يَٰقَوْمِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُۥ ۖ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا

"Dan kepada Tsamud (Kami utus) saudara mereka Shaleh. Shaleh berkata: 'Hai kaumku, sembahlah Allah, sekali-kali tidak ada bagimu Tuhan selain Dia. Dia telah menciptakan kamu dari bumi (tanah) dan menjadikan kamu pemakmurnya'" (QS. Hūd [11]: 61). Frasa وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا (*wa ista'marakum fīhā*)—"dan Dia menjadikan kamu sebagai pemakmurnya"—adalah mandat ilahi yang eksplisit untuk memakmurkan bumi (*'imārat al-arḍ*). Mandat ini

menegaskan bahwa tujuan penciptaan manusia bukanlah untuk merusak (*ifsād*) atau mengeksploitasi secara serakah, melainkan untuk membangun, memelihara, dan meningkatkan kualitas kehidupan di muka bumi dalam kerangka pengabdian kepada Allah. Ilmu, sebagai instrumen utama untuk memahami dan mengelola alam semesta, dengan demikian harus diabdikan sepenuhnya untuk tujuan pemakmuran ini. Setiap penemuan ilmiah, setiap inovasi teknologi, dan setiap aplikasi pengetahuan harus diuji dengan pertanyaan: "Apakah ini membawa kemaslahatan bagi manusia dan alam, ataukah justru mendatangkan kerusakan?"

- **Dimensi Operasional Kemaslahatan**

  Untuk mengoperasionalkan prinsip ini, para ulama *uṣūl al-fiqh* mengembangkan hierarki *maṣlaḥah* yang sangat relevan untuk menilai orientasi ilmu. Mereka membagi *maṣlaḥah* berdasarkan tingkat kepentingannya menjadi tiga tingkatan.

  — *Pertama*, *al-ḍarūriyyāt* (kebutuhan primer): hal-hal yang mutlak diperlukan untuk kelangsungan hidup dan eksistensi manusia, yang tanpanya kehidupan akan hancur. Dalam konteks ilmu, penelitian dan pengembangan di bidang-bidang yang menyentuh *ḍarūriyyāt*—seperti kedokteran (menjaga jiwa), pertanian (menjaga akses pangan), pertahanan (menjaga keamanan), dan pendidikan agama (menjaga akidah)—menempati *prioritas tertinggi*.

  — *Kedua*, *al-ḥājiyyāt* (kebutuhan sekunder): hal-hal yang diperlukan untuk menghilangkan kesulitan (*mashaqqah*) dan meningkatkan kualitas hidup, meskipun ketiadaannya tidak sampai mengancam eksistensi. Penelitian di bidang teknik sipil (untuk membangun infrastruktur), teknologi informasi (untuk memudahkan komunikasi), dan administrasi publik (untuk meningkatkan pelayanan) termasuk dalam kategori ini.

  — *Ketiga*, *al-taḥsīniyyāt* (kebutuhan tersier atau pelengkap): hal-hal yang berkaitan dengan keindahan, kenyamanan, dan penyempurnaan kehidupan. Penelitian di bidang seni, arsitektur, dan desain yang sesuai dengan nilai-nilai Islam termasuk dalam kategori ini.

  Hierarki ini, dalam konteks pendidikan dan penelitian, berfungsi sebagai *panduan prioritas*: di tengah keterbatasan sumber daya—waktu, dana, tenaga—seorang ilmuwan Muslim atau sebuah institusi pendidikan Islam harus mampu memprioritaskan penelitian dan pengajaran yang menyentuh *ḍarūriyyāt* sebelum beralih ke *ḥājiyyāt* dan *taḥsīniyyāt*. Ini bukan berarti bahwa ilmu-ilmu yang termasuk dalam kategori *taḥsīniyyāt* tidak penting; ia tetap penting sebagai penyempurna, tetapi ia tidak boleh mendominasi alokasi sumber daya hingga mengorbankan kebutuhan-kebutuhan yang lebih fundamental. Prinsip ini sangat relevan untuk mengkritisi realitas riset di banyak negara Muslim, di mana sering kali terjadi *disparitas prioritas*—banyak dana dihabiskan untuk penelitian-penelitian yang bersifat esoterik atau

kurang berdampak, sementara masalah-masalah mendasar seperti krisis air bersih, ketahanan pangan, dan wabah penyakit masih belum mendapatkan perhatian ilmiah yang memadai (Al-Shāṭibī, 1997, Jilid 2, hlm. 7–20; Auda, 2008, hlm. 30–50).

- **Antitesis dari Paradigma "Bebas Nilai"**

  Orientasi pada kemaslahatan ini secara fundamental membedakan epistemologi Islam dari paradigma ilmu "bebas nilai" (*value-free*) yang menjadi dogma sentral dalam sains modern pasca-Pencerahan. Dogma ini, yang dirumuskan oleh para pemikir seperti David Hume dan Max Weber, menegaskan bahwa terdapat *jurang yang tak terjembatani* antara "fakta" (*is*) dan "nilai" (*ought*), dan bahwa tugas sains hanyalah mendeskripsikan fakta-fakta empiris secara objektif, tanpa terlibat dalam pertimbangan-pertimbangan etis atau moral. Dalam kerangka ini, pertanyaan tentang "apakah bom atom itu baik atau buruk?" dianggap bukan pertanyaan ilmiah, melainkan pertanyaan etis yang berada di luar domain sains. Seorang ilmuwan, dalam paradigma bebas nilai, dapat menciptakan senjata pemusnah massal dengan hati nurani yang "bersih," karena tanggung jawab etis atas penggunaannya diserahkan sepenuhnya kepada politisi atau masyarakat.

  Paradigma ini, dalam pandangan Islam, bukan hanya naif, tetapi juga *berbahaya dan secara epistemologis tidak jujur*. Ia naif karena mengabaikan fakta bahwa setiap aktivitas ilmiah—dari pemilihan topik penelitian hingga interpretasi data dan aplikasi teknologi—selalu sudah dipengaruhi oleh kepentingan, nilai, dan asumsi-asumsi tertentu, baik yang disadari maupun tidak. Tidak ada sains yang benar-benar "bebas nilai"; yang ada hanyalah sains yang nilai-nilainya tersembunyi dan tidak diakui secara eksplisit, sehingga lebih rentan terhadap manipulasi. Ia berbahaya karena, dengan melepaskan diri dari tanggung jawab etis, sains dapat dengan mudah menjadi alat bagi kekuatan-kekuatan destruktif—industri perang, korporasi yang mengeksploitasi alam, atau rezim-rezim totaliter yang menggunakan teknologi untuk mengontrol rakyatnya. Dan ia secara epistemologis tidak jujur karena mengabaikan kenyataan bahwa manusia, sebagai subjek yang mengetahui, adalah makhluk moral yang tidak dapat—dan tidak seharusnya—melepaskan diri dari dimensi etis dalam setiap tindakannya, termasuk tindakan intelektualnya.

  Islam, dengan orientasi kemaslahatannya, menawarkan sebuah alternatif yang jauh lebih bertanggung jawab. Dalam kerangka Islam, setiap aktivitas keilmuan dinilai bukan hanya berdasarkan validitas metodologisnya—apakah ia menghasilkan data yang akurat?—tetapi juga berdasarkan *validitas etis dan spiritualnya*: apakah ia membawa manfaat bagi kemanusiaan? Apakah ia dilakukan dengan niat yang benar? Apakah ia berkontribusi pada pengenalan terhadap Allah? Seorang ilmuwan Muslim tidak dapat bersembunyi di balik klaim "netralitas ilmiah" ketika temuannya digunakan untuk menindas,

merusak, atau menghancurkan. Ia bertanggung jawab—di hadapan Allah dan di hadapan sesama manusia—atas konsekuensi dari ilmunya. Sebagaimana diperingatkan dalam sebuah hadis:

لَا تَزُولُ قَدَمَا عَبْدٍ يَوْمَ الْقِيَامَةِ حَتَّى يُسْأَلَ عَنْ عُمُرِهِ فِيمَا أَفْنَاهُ، وَعَنْ عِلْمِهِ فِيمَ فَعَلَ بِهِ، وَعَنْ مَالِهِ مِنْ أَيْنَ اكْتَسَبَهُ وَفِيمَا أَنْفَقَهُ، وَعَنْ جِسْمِهِ فِيمَا أَبْلَاهُ

"*Tidak akan bergeser kedua kaki seorang hamba pada hari kiamat hingga ia ditanya tentang umurnya, untuk apa ia habiskan; tentang ilmunya, untuk apa ia amalkan; tentang hartanya, dari mana ia peroleh dan untuk apa ia belanjakan; dan tentang tubuhnya, untuk apa ia gunakan*" (HR. Al-Tirmidzī, no. 2417). Hadis ini secara eksplisit menyebutkan bahwa ilmu akan dimintai pertanggungjawaban secara spesifik—bukan hanya tentang apakah ia benar, tetapi tentang bagaimana ia digunakan. Ini adalah fondasi etis yang sangat kuat, yang tidak dimiliki oleh paradigma "bebas nilai," dan yang seharusnya menjadi kompas moral bagi setiap ilmuwan dan pendidik Muslim.

Implementasi: Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, karakter berorientasi pada kemaslahatan ini menuntut sebuah reorientasi kurikulum dan pedagogi yang signifikan. Tujuan pendidikan bukanlah sekadar untuk mentransfer informasi atau melatih keterampilan yang dibutuhkan oleh pasar kerja, melainkan untuk menanamkan etos *al-'ilm al-nāfi'*—ilmu yang bermanfaat—ke dalam jiwa setiap peserta didik. Ini berarti bahwa setiap mata pelajaran, dari matematika hingga sejarah, harus diajarkan dengan kesadaran eksplisit tentang bagaimana ilmu tersebut dapat digunakan untuk melayani kemanusiaan dan mendekatkan diri kepada Allah.

Seorang guru matematika tidak hanya mengajarkan rumus dan kalkulasi; ia juga mengajak murid-muridnya untuk merenungkan bagaimana matematika adalah bahasa keteraturan alam semesta (*sunnat Allāh*), dan bagaimana keterampilan kuantitatif dapat digunakan untuk merancang kebijakan ekonomi yang adil, mendistribusikan zakat secara efisien, atau menghitung waktu shalat dengan presisi. Seorang guru biologi tidak hanya mengajarkan anatomi dan genetika; ia juga mengajak murid-muridnya untuk takjub pada kompleksitas penciptaan sebagai *āyah* Allah, dan untuk berkomitmen menggunakan pengetahuan mereka untuk menyembuhkan penyakit, melestarikan lingkungan, dan melindungi kehidupan—bukan untuk merekayasa senjata biologis atau mengeksploitasi makhluk hidup secara tidak etis.

Dengan demikian, orientasi kemaslahatan harus meresap ke dalam seluruh kurikulum, menjadi benang merah yang menghubungkan berbagai disiplin ilmu dalam sebuah tujuan yang mulia. Ia juga harus menjadi budaya institusi (*institutional culture*), di mana setiap kebijakan kampus, setiap kegiatan ekstrakurikuler, dan setiap interaksi antara guru dan murid diarahkan untuk

menumbuhkan kepedulian sosial, kepekaan terhadap penderitaan, dan komitmen untuk menjadi *agent of change* yang membawa rahmat bagi semesta alam (*raḥmatan li al-'ālamīn*).

Pada akhirnya, karakter berorientasi pada kemaslahatan ini menyelamatkan ilmu dari dua kutub ekstrem yang sama-sama destruktif: *utilitarianisme materialistik*, yang mereduksi ilmu menjadi sekadar alat untuk akumulasi kekayaan dan kekuasaan duniawi, dan *asketisisme eskapis*, yang memandang ilmu sebagai bahaya bagi kesucian jiwa dan menganjurkan untuk menjauhinya. Islam, melalui keseimbangan yang menjadi ciri khasnya (*wasaṭiyyah*), menolak kedua ekstrem ini. Ilmu adalah *perhiasan dunia* yang harus dicari, tetapi ia juga adalah *bekal akhirat* yang harus dipertanggungjawabkan. Keseimbangan antara aspek material dan spiritual dari ilmu ini direfleksikan dengan indah dalam doa yang diajarkan oleh Al-Qur'an, yang sering dibaca oleh mereka yang baru saja menyelesaikan studi atau meraih gelar, namun sejatinya harus menjadi doa harian setiap pencari ilmu:

رَبَّنَآ ءَاتِنَا فِى ٱلدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِى ٱلْءَاخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ

"Ya Tuhan kami, berilah kami kebaikan di dunia dan kebaikan di akhirat, dan peliharalah kami dari siksa neraka") (QS. Al-Baqarah [2]: 201). *Ḥasanah* di dunia—yang dicapai melalui ilmu yang berorientasi kemaslahatan—dan *ḥasanah* di akhirat—yang dicapai melalui ilmu yang mendekatkan kepada-Nya—bukanlah dua hal yang bertentangan, melainkan dua sisi dari mata uang yang sama. Inilah visi integratif, holistik, dan berorientasi kemaslahatan yang menjadikan ilmu dalam Islam bukan sekadar pengetahuan, melainkan jalan keselamatan (*sabīl al-najāh*) dan cahaya peradaban (*nūr al-ḥaḍārah*).

IMPLIKASI TERHADAP PENDIDIKAN ISLAM

SETELAH menempuh perjalanan analitis yang panjang—menelusuri hakikat ilmu, menimbang definisinya, memetakan sumber-sumbernya, menelaah berbagai skema klasifikasinya dari al-Ghazālī hingga al-Attas, dan mengidentifikasi karakteristik-karakteristik esensialnya—kita kini sampai pada sebuah pertanyaan yang mempertemukan seluruh diskursus ini dengan realitas praktis: apa konsekuensi operasional dari seluruh bangunan epistemologi ini terhadap sistem pendidikan Islam? Pertanyaan ini krusial, karena sebuah epistemologi—betapapun canggih dan koherennya—akan tetap menjadi artefak intelektual yang steril jika ia tidak mampu membuahkan implikasi-implikasi konkret yang mentransformasi cara kita merancang kurikulum, melatih guru, mengelola institusi, dan—yang paling fundamental—mendidik manusia. Epistemologi Islam yang telah kita elaborasi bukanlah sekadar "filsafat ilmu" dalam pengertian dekoratif; ia adalah cetak biru peradaban (*blueprint for civilization*) yang, jika diimplementasikan secara konsisten,

akan melahirkan sebuah sistem pendidikan yang secara fundamental berbeda dari model-model pendidikan yang mendominasi dunia kontemporer—baik model sekuler-liberal yang menceraikan ilmu dari iman, maupun model tradisionalis-sempit yang mencabut ilmu dari konteks zamannya (Al-Attas, 1980, hlm. 55–70; Al-Faruqi, 1982, hlm. 110–130; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 40–60).

1. Reorientasi Visi dan Misi Pendidikan

Implikasi pertama dan paling fundamental dari epistemologi Islam terhadap pendidikan adalah reorientasi visi dan misi secara total. Dalam sistem pendidikan yang didominasi oleh paradigma ekonomi neoliberal, visi pendidikan telah direduksi menjadi sekadar pembentukan modal manusia (*human capital formation*): tujuan pendidikan adalah untuk menghasilkan pekerja yang produktif, konsumen yang aktif, dan warga negara yang patuh pada sistem ekonomi-politik yang ada. Keberhasilan pendidikan diukur dengan indikator-indikator material seperti tingkat employability lulusan, besaran gaji awal, atau kontribusi terhadap pertumbuhan GDP. Bahkan di banyak institusi pendidikan Islam, visi ini sering kali diadopsi secara tidak kritis, dengan sekadar menambahkan label "Islam" pada tujuan-tujuan yang pada dasarnya materialistik—sehingga muncullah rumusan seperti "melahirkan sarjana Muslim yang kompetitif di pasar global," tanpa pernah secara serius mempertanyakan apakah "pasar global" yang menjadi orientasi itu sendiri dibangun di atas fondasi epistemologis dan etis yang sesuai dengan Islam.

Epistemologi Islam, dengan karakteristik tauhid, integratif, holistik, dan berorientasi kemaslahatan yang telah kita bahas, menuntut sebuah revolusi visi. Tujuan tertinggi pendidikan bukanlah sekadar mencetak *human capital*, melainkan membentuk *insān kāmil*—manusia paripurna yang telah mencapai keseimbangan dan keutuhan dalam seluruh dimensi eksistensinya. *Insān kāmil* bukanlah konsep utopis yang kabur; ia adalah profil lulusan ideal yang dalam dirinya terintegrasi secara harmonis:

(a) dimensi spiritual (*al-jānib al-rūḥī*) yang kokoh, yang tercermin dalam tauhid yang murni, ibadah yang khusyuk, dan akhlak yang mulia;
(b) dimensi intelektual (*al-jānib al-'aqlī*) yang tajam, yang tercermin dalam penguasaan ilmu-ilmu naqliyyah dan 'aqliyyah, kemampuan berpikir kritis, kreatif, dan analitis, serta kebijaksanaan dalam menilai dan memutuskan;
(c) dimensi fisik (*al-jānib al-jasadī*) yang sehat dan kuat, yang memungkinkannya untuk beribadah dan berkarya secara optimal;
(d) dimensi sosial (*al-jānib al-ijtimā'ī*) yang peduli, yang tercermin dalam komitmennya terhadap keadilan, solidaritas, dan kemaslahatan umat manusia; dan
(e) dimensi profesional (*al-jānib al-mihanī*) yang unggul, yang memungkinkannya untuk berkontribusi secara produktif dalam membangun peradaban.

Rumusan visi ini memiliki implikasi yang sangat konkret terhadap seluruh aspek penyelenggaraan pendidikan. Ia menuntut agar setiap kebijakan, setiap program, dan setiap kegiatan pembelajaran dievaluasi secara konsisten dengan satu pertanyaan: "Apakah ini membawa kami lebih dekat kepada tujuan membentuk *insān kāmil*, ataukah justru menjauhkan kami darinya?" Visi ini juga membebaskan pendidikan Islam dari keharusan untuk selalu "mengejar ketertinggalan" dari standar-standar material yang ditetapkan oleh sistem pendidikan Barat, dan sebagai gantinya, memberikan ukuran keberhasilan yang autentik dan mandiri—sebuah ukuran yang berakar pada pandangan dunia Islam sendiri, bukan pada asumsi-asumsi sekuler tentang "kemajuan" dan "perkembangan." Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Attas (1980, hlm. 55–60), "tujuan pendidikan Islam adalah untuk melahirkan manusia yang baik (*al-insān al-ṣāliḥ*), bukan sekadar warga negara yang baik (*al-muwāṭin al-ṣāliḥ*)—karena konsep 'baik' dalam Islam melampaui batas-batas negara dan menyentuh hakikat eksistensi manusia di hadapan Allah."

2. Transformasi Kurikulum dari Fragmentasi ke Integrasi Tauhidik

Implikasi kedua, yang mengalir langsung dari karakter integratif dan holistik, adalah perlunya *transformasi kurikulum* yang fundamental. Kurikulum pendidikan Islam kontemporer—sebagaimana telah didiagnosis—mengidap penyakit *skizofrenia epistemologis*: di satu sisi, ia mengajarkan "ilmu-ilmu agama" (tafsir, hadis, fiqh, akidah) yang sering kali disampaikan secara dogmatis dan terisolasi dari realitas kontemporer; di sisi lain, ia mengajarkan "ilmu-ilmu umum" (matematika, sains, ekonomi) yang diimpor dari tradisi Barat secara utuh, lengkap dengan asumsi-asumsi sekulernya yang tidak dipertanyakan. Kedua kelompok ilmu ini diajarkan dalam *silo-silo yang terpisah*, oleh guru-guru yang berbeda, dengan metodologi yang berbeda, dan—yang paling parah—dengan pandangan dunia yang berbeda, sehingga peserta didik mengalami *kebingungan epistemologis* dan sering kali mengembangkan kepribadian yang terbelah.

Epistemologi Islam menuntut diakhirinya skizofrenia ini melalui apa yang dapat disebut sebagai integrasi tauhidik kurikulum (*al-takāmul al-tawḥīdī li al-manhaj*). Integrasi ini tidak boleh dipahami secara simplistik sebagai sekadar "menambahkan ayat-ayat Al-Qur'an ke dalam buku teks sains" atau "mencari mukjizat ilmiah dalam Al-Qur'an" (*al-i'jāz al-'ilmī*) secara dipaksakan—meskipun pendekatan yang terakhir ini, jika dilakukan dengan hati-hati dan metodologi yang ketat, dapat memiliki nilai pedagogisnya sendiri. Integrasi tauhidik yang sejati adalah *rekonstruksi epistemologis* di mana setiap disiplin ilmu—dari fisika hingga sosiologi, dari ekonomi hingga kedokteran—diletakkan di atas fondasi pandangan dunia Islam dan diorientasikan kepada tujuan-tujuan yang sesuai dengan maqāṣid al-sharī'ah.

Dalam praktiknya, ini berarti bahwa setiap mata pelajaran harus diajarkan dengan kesadaran eksplisit tentang:

(a) bagaimana disiplin ini terkait dengan tauhid—yaitu, bagaimana objek-objek yang dipelajarinya adalah *āyāt* Allah dan bagaimana hukum-hukum yang ditemukannya adalah manifestasi dari *sunnat Allāh*;
(b) bagaimana disiplin ini terkait dengan etika Islam—yaitu, apa implikasi moral dari pengetahuan yang dihasilkannya, dan bagaimana ia harus digunakan sesuai dengan kerangka *ḥalāl* dan *ḥarām*, *maṣlaḥah* dan *mafsadah*;
(c) bagaimana disiplin ini terkait dengan khilafah—yaitu, bagaimana pengetahuan ini dapat digunakan untuk memakmurkan bumi, menegakkan keadilan, dan melayani umat manusia; dan
(d) bagaimana disiplin ini terkait dengan disiplin-disiplin lain—yaitu, apa hubungan dan interdependensinya dengan ilmu-ilmu naqliyyah dan 'aqliyyah lainnya, sehingga terbentuk sebuah pemahaman yang holistik tentang realitas.

Transformasi kurikulum semacam ini adalah proyek yang sangat ambisius dan memerlukan kerja kolektif dari para ulama, ilmuwan, filsuf, dan pendidik selama bertahun-tahun—bahkan mungkin beberapa generasi. Tetapi tanpa transformasi ini, pendidikan Islam akan terus menjadi pendidikan yang terbelah (*dualistic education*), yang menghasilkan lulusan yang tidak mampu menyatukan iman dan profesinya, dan yang pada akhirnya akan terus bergantung secara epistemologis pada paradigma-paradigma sekuler yang bertentangan dengan pandangan dunia Islam (Al-Attas, 1995, hlm. 120–160; Al-Faruqi, 1982, hlm. 90–130; Ashraf, 1985, hlm. 30–50).

3. Revitalisasi Peran Guru: Dari Instruktur ke *Mu'addib* dan *Murabbī*

Implikasi ketiga berkaitan dengan peran guru dalam proses pendidikan. Dalam sistem pendidikan modern yang didominasi oleh paradigma industrial, guru sering kali direduksi menjadi sekadar *instruktur* atau *fasilitator*—seseorang yang bertugas menyampaikan materi pelajaran, melatih keterampilan, dan mengevaluasi pencapaian kognitif peserta didik berdasarkan indikator-indikator yang terukur. Hubungan antara guru dan murid menjadi bersifat transaksional dan impersonal: guru "menjual" pengetahuan, murid "membeli" pengetahuan, dan setelah transaksi selesai, keduanya dapat berpisah tanpa ikatan emosional atau spiritual yang mendalam.

Epistemologi Islam, dengan penekanannya pada dimensi spiritual, etis, dan integratif dari ilmu, menuntut *revitalisasi peran guru* yang jauh melampaui fungsi instruksional sempit tersebut. Dalam tradisi Islam, guru bukan hanya *mu'allim* (pengajar) yang mentransfer informasi; ia adalah—sebagaimana diisyaratkan oleh Al-Qur'an dalam konteks pengutusan Rasulullah SAW—seorang *murabbī* (pendidik yang memelihara dan mengembangkan seluruh aspek kepribadian murid), seorang *muzakkī* (penyuci jiwa yang membantu murid membersihkan hatinya dari penyakit-penyakit moral), dan seorang *mu'addib* (pembentuk *adab* yang menanamkan pengenalan akan tempat yang tepat dari setiap

entitas dalam tatanan kosmis). Dalam kapasitasnya yang multidimensi ini, guru bukan hanya bertanggung jawab atas perkembangan kognitif murid, tetapi juga—dan terutama—atas *pembentukan karakternya, penyucian jiwanya, dan pengembangan kesadaran spiritualnya*.

Implikasi dari revitalisasi peran ini sangat luas. *Pertama*, ia menuntut standar rekrutmen dan pelatihan guru yang jauh lebih tinggi. Seorang guru dalam sistem pendidikan Islam tidak cukup hanya menguasai materi pelajaran dan teknik-teknik pedagogis; ia harus memiliki integritas moral (*'adālah*) yang tinggi, kedalaman spiritual (*ṣidq* dan *ikhlāṣ*) yang tulus, dan komitmen untuk menjadi teladan (*qudwah*) bagi murid-muridnya.

Kedua, ia menuntut pola relasi guru-murid yang lebih personal, lebih mendalam, dan lebih berkelanjutan—sebuah relasi yang meniru model *ṣuḥbah* (persahabatan dan pendampingan spiritual) yang dipraktikkan dalam tradisi sufi dan dalam *ḥalaqah-ḥalaqah* keilmuan klasik. Dalam pola relasi semacam ini, guru tidak hanya mengajar di kelas, tetapi juga membimbing, menasihati, dan mendampingi murid dalam perjalanan intelektual dan spiritualnya—sebuah peran yang menuntut waktu, energi, dan dedikasi yang jauh melampaui tuntutan profesi guru modern.

Ketiga, ia menuntut sistem evaluasi yang lebih holistik, yang tidak hanya mengukur pencapaian kognitif melalui ujian tertulis, tetapi juga menilai perkembangan karakter, akhlak, dan spiritualitas murid melalui observasi berkelanjutan, penilaian diri, dan umpan balik dari komunitas. Semua ini, tentu saja, memiliki implikasi yang signifikan terhadap kebijakan institusional, alokasi sumber daya, dan budaya kerja di institusi-institusi pendidikan Islam—sebuah tantangan yang tidak ringan, tetapi yang harus dihadapi jika kita serius ingin mengembalikan pendidikan Islam kepada akar epistemologisnya yang autentik (Al-Attas, 1980, hlm. 60–70; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 60–80; Nasr, 1989, hlm. 180–200).

4. Penciptaan Ekosistem Pendidikan yang Islami dari Sekolah ke *Bī'ah Ṣāliḥah*

Implikasi keempat dan terakhir adalah perlunya menciptakan ekosistem pendidikan yang islami (*al-bī'ah al-īmāniyyah* atau *al-bī'ah al-ṣāliḥah*) yang melampaui batas-batas ruang kelas formal. Dalam epistemologi Islam, pendidikan bukanlah aktivitas yang terbatas pada jam-jam pelajaran di sekolah; ia adalah *proses seumur hidup* yang berlangsung dalam seluruh ruang kehidupan—di rumah, di masjid, di masyarakat, dan di tempat kerja. Ilmu, sebagaimana telah ditegaskan, adalah cahaya yang harus menerangi seluruh aspek eksistensi manusia, bukan sekadar informasi yang disimpan dalam memori untuk diujikan dan kemudian dilupakan.

Oleh karena itu, institusi pendidikan Islam harus mengintegrasikan kurikulum formal dengan kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) dan kurikulum ko-

kurikuler ke dalam sebuah kesatuan yang utuh. Lingkungan fisik kampus atau sekolah harus dirancang sedemikian rupa sehingga mendukung pembentukan *adab* dan mengingatkan kepada Allah—melalui arsitektur yang islami, kebersihan yang terjaga, dan ketersediaan fasilitas ibadah yang memadai. Budaya institusi (*institutional culture*) harus mencerminkan nilai-nilai Islam dalam setiap aspeknya: dari cara berpakaian dan berinteraksi, hingga kebijakan tentang makanan halal, hingga etos kerja dan pelayanan. Kegiatan-kegiatan ko-kurikuler—olahraga, seni, debat, kewirausahaan, pengabdian masyarakat—harus dijadikan sebagai laboratorium akhlak di mana peserta didik dapat mempraktikkan nilai-nilai Islam dalam konteks yang nyata dan belajar dari pengalaman langsung. Dan yang paling penting, seluruh anggota komunitas pendidikan—guru, staf, administrator, dan bahkan orang tua—harus berpartisipasi dalam menciptakan *atmosfer spiritual* yang kondusif bagi pertumbuhan jiwa, di mana ibadah dihayati sebagai kebutuhan, bukan kewajiban; di mana Al-Qur'an dibaca dan direnungkan, bukan sekadar dihafalkan; dan di mana *ukhuwwah* dan *maḥabbah* (persaudaraan dan cinta karena Allah) menjadi pengikat yang mempersatukan seluruh warga institusi. Ekosistem semacam ini—yang dalam tradisi pesantren di Indonesia telah dipraktikkan selama berabad-abad dengan segala kelebihan dan kekurangannya—adalah *terjemahan institusional* dari karakter holistik dan integratif ilmu dalam Islam, dan ia adalah salah satu kunci untuk melahirkan generasi *insān kāmil* yang tidak hanya cerdas, tetapi juga saleh; yang tidak hanya kompeten, tetapi juga berakhlak; dan yang tidak hanya sukses di dunia, tetapi juga selamat di akhirat (Al-Attas, 1980, hlm. 70–80; Dhofier, 1999, hlm. 50–80).

Keempat implikasi yang telah diuraikan—reorientasi visi, transformasi kurikulum, revitalisasi peran guru, dan penciptaan ekosistem islami—secara kolektif menggambarkan *agenda transformasi* yang sangat ambisius bagi pendidikan Islam kontemporer. Ini adalah agenda yang menuntut keberanian untuk melakukan introspeksi kritis terhadap praktik-praktik yang telah mapan, kreativitas untuk merancang solusi-solusi baru yang berakar pada tradisi, dan ketekunan untuk menjalani proses panjang yang penuh tantangan. Agenda ini tidak dapat diwujudkan dalam semalam, dan ia tidak dapat diwujudkan oleh satu institusi atau satu generasi saja. Ia memerlukan *gerakan epistemologis* (*ḥarakah ma'rifiyyah*) yang melibatkan seluruh komponen umat—ulama, ilmuwan, pendidik, pembuat kebijakan, orang tua, dan peserta didik—dalam sebuah usaha kolektif untuk mengembalikan ilmu ke tempatnya yang terhormat dalam peradaban Islam.

Namun, seberat apa pun tantangannya, agenda ini bukanlah pilihan; ia adalah keharusan sejarah (*ḍarūrah tārīkhiyyah*). Di tengah krisis multidimensional yang melanda peradaban global—krisis ekologi, krisis ketimpangan, krisis makna, dan krisis spiritualitas—dunia sangat membutuhkan sebuah model pendidikan alternatif yang mampu melahirkan manusia-manusia yang tidak hanya cerdas, tetapi juga bijaksana; yang tidak hanya produktif, tetapi juga peduli; dan yang

tidak hanya mengejar kemajuan material, tetapi juga mengupayakan keselamatan spiritual. Islam, dengan warisan epistemologisnya yang kaya dan mendalam, memiliki potensi untuk menawarkan model alternatif itu. Pertanyaannya adalah: mampukah kita, sebagai generasi Muslim kontemporer, mentransformasi potensi itu menjadi realitas? Jawabannya terletak pada keseriusan kita dalam mengkaji, menginternalisasi, dan mengimplementasikan epistemologi Islam yang autentik—sebuah epistemologi yang memandang ilmu sebagai jalan menuju Allah, yang mengintegrasikan wahyu dan akal, yang memandang realitas secara holistik, dan yang berorientasi pada kemaslahatan umat manusia. Ini adalah tugas yang diamanatkan kepada setiap Muslim, dan ini adalah tantangan yang harus dijawab oleh setiap institusi pendidikan Islam yang mengklaim dirinya sebagai pewaris para nabi. *Wallāhu a'lam bi al-ṣawāb*.

PERTANYAAN KRITIS

1. Konsep *'ilm* dalam Islam sering kali didefinisikan secara simultan sebagai anugerah (*mawhibah*) dan amanah (*amānah*). Bagaimana kedua dimensi ini—yang satu menekankan kepasifan penerimaan dan yang lain menekankan tanggung jawab aktif—dapat didamaikan secara operasional dalam proses pembelajaran? Apakah penekanan yang berlebihan pada salah satunya berpotensi melahirkan penyimpangan pedagogis, seperti fatalisme intelektual atau sekularisme utilitarian?
2. Dalam membedakan *'ilm*, *ma'rifah*, dan *ḥikmah*, *ḥikmah* diposisikan sebagai puncak hierarki yang mensintesiskan pengetahuan kognitif, pengalaman intuitif, dan tindakan etis. Mengingat sistem evaluasi pendidikan modern yang sangat bertumpu pada pengukuran kognitif (*'ilm*), bagaimana institusi pendidikan Islam dapat merancang instrumen dan lingkungan belajar yang secara autentik mampu menumbuhkan dan menilai pencapaian *ḥikmah* pada peserta didik, tanpa mereduksinya menjadi sekadar hafalan nasihat moral?
3. Klasifikasi al-Ghazālī menempatkan *'ilm al-mukāshafah* (ilmu tentang penyingkapan spiritual) di puncak hierarki ilmu. Namun, al-Ghazālī juga menetapkan syarat yang sangat ketat dan menekankan bahwa ia bukanlah produk pembelajaran diskursif. Bagaimana sebuah sistem pendidikan formal dapat mengakomodasi atau setidaknya mempersiapkan jalan bagi pencapaian pengetahuan intuitif semacam ini tanpa jatuh ke dalam bahaya klaim-klaim spiritual palsu (*kashf* gadungan) atau mengabaikan penguasaan ilmu-ilmu lahiriah yang menjadi prasyaratnya?
4. Ibn Khaldūn mengaitkan perkembangan ilmu pengetahuan secara organik dengan kemajuan peradaban (*'umrān*). Dalam konteks dunia Muslim kontemporer, di mana banyak negara mengalami kemajuan ekonomi (misalnya negara-negara Teluk) namun masih sangat bergantung pada transfer teknologi

dari Barat, bagaimana kita dapat menggunakan kerangka Ibn Khaldūn untuk mendiagnosis apakah "ilmu" dalam pengertiannya yang sejati—yang memiliki *malakah*—benar-benar telah tumbuh, ataukah yang terjadi hanyalah modernisasi permukaan (*ḥaḍārah* tanpa *'umrān* yang autentik)?

5. Proyek "Islamisasi Ilmu Pengetahuan" yang digagas oleh al-Attas dan al-Faruqi sering kali dikritik karena dianggap terlalu berfokus pada kritik terhadap epistemologi Barat namun belum menghasilkan disiplin-disiplin ilmu Islam yang konkret dan unggul secara global. Evaluasi secara kritis: apakah proyek ini pada dasarnya bersifat defensif-reaktif, ataukah ia memang merupakan cetak biru peradaban yang implementasinya memerlukan waktu beberapa generasi? Di mana letak kegagalan dan keberhasilan utamanya sejauh ini?
6. Karakteristik tauhid sebagai fondasi ilmu menolak setiap bentuk reduksionisme epistemologis yang memisahkan realitas material dari realitas spiritual. Dalam konteks sains kontemporer yang sangat maju, di mana berbagai fenomena—dari kosmologi hingga neurosains—telah dijelaskan secara mekanistik, bagaimana seorang ilmuwan atau pendidik Muslim dapat secara konkret "mengembalikan" realitas material kepada dimensi spiritualnya tanpa terjebak pada argumen "God of the gaps" (*ta'tīl* intelektual) atau sekadar mencocok-cocokkan ayat dengan teori ilmiah secara dangkal?
7. Karakter integratif dan holistik menuntut integrasi vertikal dan horizontal antar-disiplin ilmu. Namun, struktur kelembagaan universitas modern—dengan fakultas-fakultas dan departemen-departemen yang sangat terspesialisasi—secara inheren resisten terhadap integrasi semacam ini. Strategi kelembagaan dan pedagogis konkret apa yang dapat diterapkan untuk mendobrak "silo-silo" disipliner ini di Perguruan Tinggi Keagamaan Islam (PTKI) agar integrasi ilmu tidak hanya menjadi jargon di atas kertas?
8. *Fardhu 'ain* dan *fardhu kifayah* menawarkan kerangka prioritas dalam menuntut ilmu. Di era disrupsi digital dan krisis global (pandemi, perubahan iklim, kesenjangan ekonomi), disiplin-disiplin baru seperti kecerdasan buatan, bioteknologi, dan ekonomi hijau menjadi sangat krusial. Bagaimana kita dapat menentukan apakah disiplin-disiplin ini kini telah bergeser statusnya dari sekadar *fardhu kifayah* menjadi *fardhu 'ain* bagi segmen-segmen tertentu umat Islam, dan apa implikasinya terhadap kurikulum?
9. Orientasi kemaslahatan (*maṣlaḥah*) menolak paradigma sains "bebas nilai." Namun, dalam praktiknya, sering kali terjadi perdebatan sengit tentang apa yang secara definitif disebut sebagai *maṣlaḥah*, terutama ketika berhadapan dengan isu-isu kontroversial seperti rekayasa genetika atau energi nuklir. Bagaimana kerangka *maqāṣid al-sharī'ah* dan hierarki *ḍarūriyyāt-ḥājiyyāt-taḥsīniyyāt* dapat dioperasionalkan sebagai alat analisis etis yang ketat dalam penelitian dan pengembangan ilmu pengetahuan, sehingga tidak menjadi sekadar justifikasi post-hoc untuk kepentingan politik atau ekonomi tertentu?

10. Setelah mengkaji seluruh karakteristik ilmu dalam Islam, sering kali muncul ketegangan antara ideal epistemologis dan realitas praktik pendidikan. Refleksikan secara jujur: apakah sistem pendidikan Islam saat ini—dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi—secara fundamental merupakan sistem yang "islami" dalam pengertian epistemologis yang telah dibahas, ataukah ia hanyalah sistem modern-sekuler yang ditempeli label-label Islam? Apa indikator paling jelas untuk membedakan keduanya?

REFERENSI

Al-Attas, S. M. N. (1978). *Islam and secularism*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (1904). *al-Mustaṣfā min 'ilm al-uṣūl* (2 jilid). Būlāq Press.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2011). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn* (5 jilid). Dār al-Ṣādir.

Al-Jurjānī, A. (1985). *al-Ta'rīfāt*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Rāghib al-Aṣfahānī, Ḥ. (2009). *Mufradāt alfāẓ al-Qur'ān*. Dār al-Qalam.

Al-Shāṭibī, I. (1997). *al-Muwāfaqāt fī uṣūl al-sharī'ah* (7 jilid). Dār Ibn 'Affān.

Al-Zarnūjī, B. (1947). *Ta'līm al-muta'allim ṭarīq al-ta'allum*. Maṭba'ah al-Ṣāwī.

Ashraf, S. A. (1985). *New horizons in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Auda, J. (2008). *Maqasid al-shariah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. International Institute of Islamic Thought.

Bakar, O. (1999). *The history and philosophy of Islamic science*. Islamic Texts Society.

Chittick, W. C. (1992). *The Sufi path of knowledge: Ibn al-'Arabi's metaphysics of imagination*. State University of New York Press.

Dallal, A. (2010). *Islam, science, and the challenge of history*. Yale University Press.

Dhofier, Z. (1999). *The pesantren tradition: The role of the kyai in the maintenance of traditional Islam in Java*. Arizona State University.

El-Rouayheb, K. (2015). *Islamic intellectual history in the seventeenth century: Scholarly currents in the Ottoman Empire and the Maghreb*. Cambridge University Press.

Griffel, F. (2009). *Al-Ghazali's philosophical theology*. Oxford University Press.

Gutas, D. (1998). *Greek thought, Arabic culture: The Graeco-Arabic translation*

movement in Baghdad and early 'Abbasid society (2nd-4th/8th-10th centuries). Routledge.

Huff, T. E. (2003). *The rise of early modern science: Islam, China, and the West* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Humphreys, R. S. (1991). *Islamic history: A framework for inquiry* (Rev. ed.). Princeton University Press.

Husain, S. S., & Ashraf, S. A. (1979). *Crisis in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Ibn Khaldūn, A. (2015). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans., N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press.

Ibn Manẓūr, M. (1955). *Lisān al-'Arab* (15 jilid). Dār Ṣādir.

Ibn Qayyim al-Jawziyyah, M. (1973). *Madārij al-sālikīn bayna manāzil iyyāka na'budu wa iyyāka nasta'īn* (3 jilid). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Ibn Rushd, A. (2001). *Faṣl al-maqāl fīmā bayna al-ḥikmah wa al-sharī'ah min al-ittiṣāl*. Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-'Arabiyyah.

Kraemer, J. L. (1992). *Humanism in the Renaissance of Islam: The cultural revival during the Buyid age* (2nd rev. ed.). Brill.

Mahdi, M. (1964). *Ibn Khaldūn's philosophy of history: A study in the philosophic foundation of the science of culture*. University of Chicago Press.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Robinson, C. F. (2003). *Islamic historiography*. Cambridge University Press.

Rosenthal, F. (2007). *Knowledge triumphant: The concept of knowledge in medieval Islam* (2nd ed.). Brill.

Saliba, G. (2007). *Islamic science and the making of the European Renaissance*. MIT Press.

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Abdullah, M. A. (2006). *Islamic studies di perguruan tinggi: Pendekatan integratif-interkonektif*. Pustaka Pelajar.

Al-Attas, S. M. N. (1990). *The nature of man and the psychology of the human soul*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2001). *Deliverance from error: Al-Munqidh min al-Ḍalāl* (R. J. McCarthy, Trans.). Fons Vitae.

Bakar, O. (2008). *Tawhid and science: Islamic perspectives on religion and science* (2nd ed.). Islamic Book Trust.

Dzilo, H. (2012). The concept of 'ilm in the Qur'an and its implications for Islamic

education. *Journal of Islam in Asia*, *9*(2), 229–254.

Golshani, M. (2003). *The Holy Quran and the sciences of nature*. Global Scholarly Publications.

Günther, S. (Ed.). (2020). *Knowledge and education in classical Islam: Religious learning between continuity and change* (2 vols.). Brill.

Hallaq, W. B. (2013). *The impossible state: Islam, politics, and modernity's moral predicament*. Columbia University Press.

Kartanegara, M. (2003). *Integrasi ilmu: Sebuah rekonstruksi holistik*. Arasy.

Lyons, J. (2009). *The house of wisdom: How the Arabs transformed Western civilization*. Bloomsbury.

Nasr, S. H. (1996). *Religion and the order of nature*. Oxford University Press.

Netton, I. R. (1992). *A popular dictionary of Islam*. Curzon Press.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Rosenthal, F. (1970). *Knowledge triumphant: The concept of knowledge in medieval Islam*. Brill.

Sardar, Z. (1989). *Explorations in Islamic science*. Mansell.

Setia, A. (2007). Three definitions of 'ilm in the writings of al-Attas: A critical analysis. *Al-Shajarah*, *12*(1), 69–108.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Yousef, H. A. (2003). *The classification of knowledge in Islam*. Islamic Texts Society.

WAHYU SEBAGAI SUMBER PENDIDIKAN

Setelah menelusuri secara mendalam karakteristik-karakteristik esensial ilmu dalam Islam—tauhid, integratif, holistik, dan berorientasi pada kemaslahatan—kita kini dihadapkan pada sebuah pertanyaan lanjutan yang tak terelakkan: jika tauhid adalah fondasi yang menegaskan bahwa seluruh realitas dan pengetahuan berasal dari Allah SWT, maka melalui mekanisme apakah pengetahuan dari Yang Maha Mengetahui itu sampai kepada manusia? Pertanyaan ini membawa kita pada diskursus tentang wahyu (*al-waḥyu*), sebuah konsep yang dalam epistemologi Islam menempati posisi yang bukan hanya sentral, tetapi juga *distingtif*. Berbeda dengan epistemologi Barat modern yang membangun bangunan pengetahuannya di atas fondasi *cogito* Cartesian—"aku berpikir, maka aku ada"—yang menempatkan akal manusia sebagai titik tolak dan hakim terakhir kebenaran, epistemologi Islam membangun dirinya di atas fondasi wahyu, yang menempatkan firman Allah sebagai sumber primer, kriteria verifikasi, dan kerangka makna bagi seluruh aktivitas intelektual manusia. Tanpa wahyu, akal akan kehilangan orientasinya, indra akan kehilangan kerangka tafsirnya, dan intuisi akan kehilangan kriteria pembedanya dari bisikan-bisikan subjektif. Wahyu, dalam pengertian inilah, adalah cahaya (*nūr*) yang menerangi jalan bagi seluruh sumber ilmu lainnya, dan sekaligus tali (*ḥabl*) yang mengikat seluruh bangunan epistemologi Islam agar tidak tercerai-berai ke dalam fragmentasi yang menjadi ciri khas peradaban sekuler-modern (Al-Attas, 1995, hlm. 40–60; Nasr, 1989, hlm. 10–25; Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–50).

Signifikansi wahyu sebagai sumber pendidikan tidak dapat dipahami hanya dalam kerangka teologis yang abstrak. Ia memiliki implikasi yang sangat konkret dan revolusioner terhadap seluruh konsepsi tentang belajar, mengajar, dan mendidik. Jika wahyu adalah sumber ilmu tertinggi, maka tujuan tertinggi pendidikan bukanlah sekadar penguasaan keterampilan teknis atau akumulasi informasi, melainkan pengenalan terhadap Allah (*ma'rifatullāh*) melalui pemahaman dan pengamalan firman-Nya. Jika wahyu adalah kriteria verifikasi, maka kurikulum pendidikan harus menempatkan ilmu-ilmu yang bersumber dari wahyu (*al-'ulūm al-naqliyyah*) sebagai fondasi yang memberikan arah dan batasan bagi ilmu-ilmu yang bersumber dari akal dan pengalaman (*al-'ulūm al-'aqliyyah*). Dan jika wahyu adalah kerangka makna, maka setiap aktivitas pembelajaran—dari menghafal Al-Qur'an hingga mempelajari fisika kuantum—harus diintegrasikan ke dalam pandangan

dunia yang berpusat pada tauhid, sehingga peserta didik tidak hanya mengetahui, tetapi juga memahami *mengapa* ia mengetahui dan *untuk apa* pengetahuannya itu.

HAKIKAT WAHYU

UNTUK memahami hakikat wahyu secara mendalam, kita akan menelusurinya melalui dua dimensi fundamental: pengertian wahyu—yang mencakup analisis etimologis, terminologis, dan modus-modus transmisinya—serta karakteristik wahyu yang membedakannya secara kualitatif dari sumber-sumber pengetahuan lainnya. Kedua dimensi ini akan memberikan landasan yang kokoh bagi pembahasan selanjutnya tentang Al-Qur'an sebagai sumber pendidikan, Sunnah sebagai penjelas wahyu, epistemologi wahyu, dan relevansinya bagi pendidikan Islam kontemporer. Firman Allah SWT memberikan penegasan yang tak terbantahkan tentang otoritas epistemik wahyu:

إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ

"Tiadalah ia (Al-Qur'an) melainkan wahyu yang diwahyukan" (QS. Al-Najm [53]: 4). Ayat ini, dengan struktur linguistik *al-ḥaṣr* (pembatasan) yang tegas, menegaskan bahwa sumber dari firman Allah yang disampaikan oleh Nabi Muhammad SAW adalah murni wahyu, bukan hasil penalaran, spekulasi, atau konstruksi budaya manusia. Lebih dari itu, Al-Qur'an menggambarkan wahyu sebagai *rūḥ*—ruh atau spirit—yang memberikan kehidupan kepada jiwa yang sebelumnya mati dalam kebodohan dan kesesatan:

وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنتَ تَدْرِى مَا ٱلْكِتَٰبُ وَلَا ٱلْإِيمَٰنُ

"Dan demikianlah Kami wahyukan kepadamu ruh dengan perintah Kami. Sebelumnya kamu tidaklah mengetahui apakah al-Kitab dan tidak pula mengetahui apakah iman itu") (QS. Al-Shūrā [42]: 52). Penggambaran wahyu sebagai *rūḥ* ini sangat signifikan secara pedagogis: ia menegaskan bahwa wahyu bukanlah sekadar informasi yang ditambahkan ke dalam memori, melainkan *daya transformatif* yang menghidupkan potensi-potensi spiritual dan intelektual manusia, mengaktifkan akalnya, menyucikan jiwanya, dan mengarahkannya kepada tujuan penciptaannya. Dalam sub-bab ini, kita akan menyelami dimensi-dimensi ini secara lebih mendalam, dimulai dengan pengertian wahyu secara etimologis dan terminologis, yang akan mengungkapkan kekayaan semantik dan kedalaman konseptual yang terkandung dalam istilah kunci ini.

A. Pengertian Wahyu

Untuk menyingkap pengertian wahyu secara komprehensif, kita harus memulainya dengan sebuah analisis etimologis yang cermat terhadap akar kata Arab yang membentuknya, kemudian melangkah ke definisi terminologis yang dirumuskan oleh para ulama, dan akhirnya merefleksikan implikasi

epistemologis dari definisi-definisi tersebut bagi bangunan ilmu pengetahuan Islam secara keseluruhan. Kata *waḥyu* (وَحْي) secara morfologis merupakan *maṣdar* (bentuk infinitif) dari kata kerja *awḥā* (أَوْحَى) - *yūḥī* (يُوحِي), yang tersusun dari akar triliteral *waw-ḥā'-yā'* (و-ح-ي). Ibn Manẓūr (w. 711 H/1311 M), dalam karya monumentalnya *Lisān al-'Arab*, mencatat bahwa akar kata ini memiliki medan semantik yang sangat kaya dan berlapis-lapis, yang secara fundamental berkisar pada gagasan tentang transmisi yang cepat, tersembunyi, dan bersifat rahasia. Di antara makna-makna etimologis yang direkam oleh Ibn Manẓūr (1955, Jilid 15, hlm. 375-382) adalah: *al-ishārah al-sarī'ah* (isyarat yang cepat), *al-i'lām al-khafī* (pemberitahuan yang tersembunyi), *al-ilhām* (ilham atau inspirasi batin), *al-kitābah* (tulisan), *al-risālah* (pesan atau utusan), dan *al-amr* (perintah).

Keragaman makna etimologis ini sangat signifikan secara epistemologis: ia menunjukkan bahwa *waḥyu*, dalam akar bahasanya yang paling dalam, melibatkan transfer pengetahuan dari satu pihak kepada pihak lain yang terjadi secara cepat (*sirrī'an*), melalui saluran yang tidak kasat mata (*khafī*), dan sering kali melampaui mekanisme-mekanisme komunikasi konvensional yang dapat diakses oleh publik. Makna *al-ishārah al-sarī'ah*, misalnya, mengimplikasikan bahwa wahyu bukanlah proses diskursif yang panjang dan bertele-tele, melainkan sebuah "isyarat" yang padat, yang sarat dengan makna, dan yang menuntut penerimanya untuk menangkapnya dengan kepekaan dan kesiapan yang tinggi. Sementara itu, makna *al-kitābah*—yang sering kali mengejutkan para pembaca modern—menegaskan bahwa dalam kosmologi linguistik Arab, aktivitas "menulis" dan aktivitas "mewahyukan" memiliki keterkaitan yang intim: keduanya adalah cara untuk menyimpan, mentransmisikan, dan mengabadikan pengetahuan melampaui batas-batas ruang dan waktu (Al-Rāghib al-Aṣfahānī, 2009, hlm. 855-857; Al-Attas, 1995, hlm. 40-50).

Al-Rāghib al-Aṣfahānī (w. 502 H/1108 M), dalam *al-Mufradāt fī Gharīb al-Qur'ān*-nya yang menjadi rujukan standar untuk memahami kosakata Al-Qur'an, memperdalam analisis etimologis ini dengan memberikan penekanan khusus pada dimensi *kesembunyian* dan *kecepatan* yang melekat pada makna *waḥyu*. Ia mendefinisikan *waḥyu* secara literal sebagai إلقاء المعنى في النفس بسرعة وخفية —"pemasukan makna ke dalam jiwa dengan cepat dan tersembunyi" (Al-Aṣfahānī, 2009, hlm. 855). Definisi ini sangat presisi karena ia menyoroti dua karakteristik fundamental dari proses pewahyuan: kecepatan (*sur'ah*) yang menunjukkan bahwa transmisi wahyu melampaui proses-proses kognitif manusia yang bertahap dan diskursif, dan kesembunyian (*khifyah*) yang menunjukkan bahwa ia terlindung dari intersepsi, distorsi, atau manipulasi oleh pihak-pihak yang tidak berhak. Al-Aṣfahānī kemudian menambahkan dimensi teologis yang krusial: bahwa *waḥyu* secara khusus merujuk pada penyampaian pengetahuan dari Allah kepada para nabi-Nya, sebuah proses yang secara fundamental berbeda dari inspirasi atau ilham biasa, karena ia melibatkan

jaminan kebenaran mutlak (*al-ṣidq al-muṭlaq*) dan perlindungan dari kesalahan (*al-'iṣmah*). Dengan demikian, analisis etimologis ini telah mengantarkan kita pada ambang pemahaman teologis: bahwa *waḥyu* bukanlah sekadar "inspirasi" dalam pengertian umum, melainkan sebuah modus komunikasi transenden yang secara kualitatif berbeda dari seluruh bentuk komunikasi manusiawi, dan yang hanya diberikan oleh Allah kepada hamba-hamba pilihan-Nya.

Dalam Al-Qur'an, kata *waḥyu* dan derivasinya digunakan dalam berbagai konteks yang, secara kolektif, memberikan gambaran yang sangat kaya tentang spektrum maknanya. Al-Qur'an tidak hanya menggunakan *waḥyu* untuk komunikasi Allah kepada para nabi, tetapi juga—secara metaforis—untuk *ilham* yang diberikan kepada makhluk-makhluk non-manusiawi, yang beroperasi melalui mekanisme insting dan dorongan alamiah yang telah diprogram oleh Sang Pencipta. Allah SWT berfirman:

وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى ٱلنَّحْلِ أَنِ ٱتَّخِذِى مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ ٱلشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ

"Dan Tuhanmu mewahyukan kepada lebah: 'Buatlah sarang-sarang di bukit-bukit, di pohon-pohon kayu, dan di tempat-tempat yang dibikin manusia'" (QS. An-Naḥl [16]: 68). Penggunaan kata *awḥā* dalam konteks ini sangat instruktif secara epistemologis: ia menunjukkan bahwa wahyu, dalam pengertiannya yang paling luas, adalah pengetahuan yang ditanamkan langsung oleh Allah ke dalam makhluk-Nya, baik melalui mekanisme insting yang terprogram (sebagaimana pada lebah) maupun melalui komunikasi verbal dan non-verbal dengan para nabi. Lebah tidak "belajar" dari induknya bagaimana membangun sarang heksagonal yang presisi secara matematis; pengetahuan itu telah "diwahyukan" kepadanya oleh Sang Pencipta dalam bentuk kode genetik dan insting. Dengan cara yang sama, para nabi menerima pengetahuan dari Allah—bukan melalui pembelajaran diskursif atau penalaran induktif—melainkan melalui "pewahyuan" langsung ke dalam jiwa mereka, meskipun modus dan kualitasnya jauh lebih tinggi daripada insting hewani. Penggunaan kata *awḥā* untuk fenomena yang sangat beragam ini—dari insting lebah hingga firman Allah kepada para nabi—menegaskan sebuah prinsip teologis yang fundamental: bahwa seluruh realitas, pada setiap tingkatannya, dikendalikan dan dibimbing oleh "wahyu" dalam pengertian yang paling luas, yaitu oleh pengetahuan dan perintah Allah yang ditanamkan ke dalam ciptaan-Nya. Perbedaannya terletak pada modus, kualitas, dan penerima, tetapi prinsip dasarnya adalah sama: pengetahuan yang berasal dari Allah, yang disampaikan secara langsung tanpa perantaraan proses belajar-mengajar konvensional (Nasr, 1989, hlm. 10-25).

Melangkah dari etimologi ke terminologi, para ulama dari berbagai disiplin telah merumuskan definisi *waḥyu* yang lebih teknis dan terikat secara teologis. Dalam terminologi *'ulūm al-Qur'ān* dan *uṣūl al-dīn*, wahyu didefinisikan sebagai إعلام الله تعالى لنبيه من الأنبياء بحكم شرعي أو واقعة تاريخية أو حقيقة غيبية بواسطة أو بدونها "pemberitahuan

Allah SWT kepada nabi-Nya, di antara para nabi, tentang hukum syariat, peristiwa sejarah, atau hakikat gaib, baik melalui perantara maupun tanpa perantara" (Al-Zurqānī, 1995, Jilid 1, hlm. 45-60; Al-Ṣābūnī, 1985, hlm. 30-40). Definisi ini memiliki beberapa elemen kunci yang sangat signifikan. Pertama, ia membatasi penerima wahyu kepada para nabi (*al-anbiyā'*), yang secara teologis diyakini memiliki kapasitas khusus untuk menerima dan menyampaikan wahyu tanpa kesalahan (*'iṣmah*). Kedua, ia memperluas konten wahyu melampaui hukum-hukum syariat saja, mencakup juga fakta-fakta sejarah yang tidak diketahui oleh Nabi (seperti kisah-kisah umat terdahulu) dan hakikat-hakikat gaib yang tidak dapat diakses oleh akal dan indra (seperti sifat-sifat Allah, malaikat, dan kehidupan setelah kematian). Ketiga, ia mengakui keragaman modus transmisi—baik melalui malaikat Jibril sebagai perantara (yang merupakan modus paling umum untuk Al-Qur'an) maupun secara langsung tanpa perantara (sebagaimana dalam kasus *al-ru'yā al-ṣādiqah* atau mimpi para nabi yang dianggap sebagai wahyu).

Al-Sayyid al-Sharīf al-Jurjānī (w. 816 H/1413 M), dalam *al-Ta'rīfāt*-nya yang sangat berpengaruh, memberikan definisi yang lebih ringkas namun sangat padat secara konseptual. Ia mendefinisikan wahyu sebagai إعلام الله تعالى أنبياءه بما يريد أن يعلمهم به من الأحكام والأخبار بطريق خفي غير معتاد للبشر—"pemberitahuan Allah SWT kepada para nabi-Nya tentang apa yang Dia kehendaki untuk diajarkan kepada mereka, berupa hukum-hukum dan berita-berita, melalui jalan yang tersembunyi dan tidak biasa bagi manusia" (Al-Jurjānī, 1985, hlm. 252-253). Frasa kunci dalam definisi ini adalah *bi-ṭarīq khafī ghayr mu'tād li al-bashar*—"melalui jalan yang tersembunyi dan tidak biasa bagi manusia." Frasa ini secara eksplisit membedakan wahyu dari seluruh bentuk pengetahuan manusiawi yang diperoleh melalui proses-proses kognitif yang lazim—seperti observasi indrawi, penalaran logis, atau transmisi sosial. Wahyu bukanlah produk dari *ijtihād* (penalaran independen), bukan pula hasil dari *istidlāl* (deduksi logis), dan bukan pula akumulasi dari *tajribah* (pengalaman empiris). Ia adalah jalan ketiga—jalan yang "tidak biasa" (*ghayr mu'tād*)—yang melaluinya Allah, atas kehendak dan kebijaksanaan-Nya, menyampaikan pengetahuan-Nya kepada manusia-manusia pilihan-Nya. "Ketidakbiasaan" ini bukanlah kekurangan; ia justru adalah jaminan transendensi yang membedakan wahyu dari klaim-klaim pengetahuan manusia yang selalu bersifat tentatif, parsial, dan dapat direvisi.

Dalam perspektif Syed Muhammad Naquib al-Attas, definisi-definisi terminologis ini harus dipahami dalam kerangka pandangan dunia Islam yang lebih luas, di mana wahyu diposisikan bukan sekadar sebagai "salah satu" sumber pengetahuan di antara sumber-sumber lainnya, melainkan sebagai sumber primer yang memberikan kerangka, kriteria, dan orientasi bagi seluruh aktivitas kognitif manusia. Al-Attas (1995, hlm. 50-60) menekankan bahwa wahyu adalah satu-satunya sumber pengetahuan yang dapat diandalkan tentang realitas-realitas transenden (*al-ḥaqā'iq al-ghaybiyyah*)—seperti hakikat Allah,

sifat-sifat-Nya, kehidupan setelah kematian, dan nilai-nilai moral yang absolut—yang tidak dapat dijangkau oleh akal dan indra manusia secara mandiri. Akal dan indra, betapapun canggihnya, hanya dapat beroperasi dalam cakrawala *'ālam al-syahādah* (dunia yang terlihat dan terukur); mereka tidak memiliki kapasitas intrinsik untuk menembus tabir *'ālam al-ghayb* (dunia yang gaib). Setiap upaya untuk memahami realitas transenden dengan hanya mengandalkan akal dan indra—sebagaimana dilakukan oleh filsafat rasionalis dan sains sekuler—akan selalu berakhir pada spekulasi yang tidak dapat diverifikasi, atau lebih buruk lagi, pada penolakan terhadap realitas transenden itu sendiri. Wahyu, dengan demikian, adalah satu-satunya jendela yang melaluinya cahaya dari alam transenden dapat masuk ke dalam cakrawala pengetahuan manusia, menerangi apa yang tanpanya akan tetap gelap gulita.

Puncak dari seluruh analisis etimologis dan terminologis ini adalah pemahaman bahwa wahyu, dalam pengertian Islam, bukanlah sekadar "komunikasi verbal" dari Tuhan kepada manusia, sebagaimana sering kali disimplifikasi. Ia adalah *peristiwa ontologis*—sebuah momen di mana Realitas Tertinggi (*al-Ḥaqq*) "menyentuh" realitas manusia, mentransformasi jiwa penerimanya, dan melaluinya, mentransformasi seluruh tatanan sejarah dan peradaban. Wahyu yang diterima oleh Nabi Muhammad SAW tidak hanya memberinya "informasi" yang sebelumnya tidak diketahui; ia *mengubah dirinya secara fundamental*—dari seorang pedagang yang *ummī* (tidak bisa membaca dan menulis) menjadi seorang Nabi, pemimpin, pendidik, dan pembangun peradaban yang dalam waktu kurang dari seperempat abad berhasil mentransformasi Jazirah Arab dari barbarisme menuju pusat peradaban dunia. Transformasi ini—yang kecepatan, kedalaman, dan ketahanannya tidak dapat dijelaskan hanya dengan faktor-faktor sosial, ekonomi, atau politik—adalah **bukti paling kuat** tentang sifat luar biasa dari fenomena wahyu. Firman Allah SWT menegaskan dimensi transformatif ini dengan sangat jelas:

وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنتَ تَدْرِى مَا ٱلْكِتَٰبُ وَلَا ٱلْإِيمَٰنُ وَلَٰكِن جَعَلْنَٰهُ نُورًا نَّهْدِى بِهِۦ مَن نَّشَآءُ مِنْ عِبَادِنَا

"Dan demikianlah Kami wahyukan kepadamu ruh dengan perintah Kami. Sebelumnya kamu tidaklah mengetahui apakah al-Kitab dan tidak pula mengetahui apakah iman itu, tetapi Kami menjadikan Al-Qur'an itu cahaya, yang Kami tunjuki dengan dia siapa yang Kami kehendaki di antara hamba-hamba Kami" (QS. Al-Shūrā [42]: 52). Ayat ini secara eksplisit menghubungkan wahyu dengan *rūḥ* (ruh), *nūr* (cahaya), dan *hudā* (petunjuk)—tiga konsep yang secara kolektif menggambarkan wahyu bukan sebagai informasi yang pasif, melainkan sebagai *daya hidup*, *daya lihat*, dan *daya arah* yang mentransformasi eksistensi penerimanya.

Dalam konteks pendidikan, pemahaman tentang wahyu ini memiliki implikasi yang sangat mendalam. Pendidikan Islam, pada akarnya, adalah proses untuk memfasilitasi pertemuan antara jiwa manusia dengan wahyu Ilahi—sebuah pertemuan yang, jika terjadi dengan benar, akan mentransformasi jiwa tersebut sebagaimana wahyu telah mentransformasi jiwa Nabi Muhammad SAW. Inilah mengapa Al-Qur'an menyebut dirinya sebagai *al-dhikr* (peringatan), *al-shifā'* (penyembuh), *al-hudā* (petunjuk), dan *al-raḥmah* (rahmat)—semua istilah yang mengandung makna transformatif, bukan sekadar informatif. Seorang pendidik Muslim, dengan demikian, bukanlah sekadar "penyampai informasi"; ia adalah *fasilitator transformasi* yang membantu murid-muridnya untuk membuka jiwa mereka terhadap cahaya wahyu, untuk memahami pesan-pesannya, untuk menginternalisasi nilai-nilainya, dan untuk mewujudkan ajaran-ajarannya dalam kehidupan sehari-hari. Ini adalah visi pendidikan yang jauh melampaui sekadar transfer pengetahuan, dan yang hanya dapat dipahami dengan kembali kepada pengertian wahyu yang autentik—bukan sebagai sekadar "teks," tetapi sebagai *peristiwa ilahi* yang terus bergema melintasi zaman, memanggil setiap generasi baru untuk mendengarkan, memahami, dan mentransformasi diri melaluinya.

B. Karakteristik Wahyu

Setelah menelusuri pengertian wahyu secara etimologis dan terminologis, kita kini melangkah ke dimensi yang lebih esensial: karakteristik-karakteristik fundamental yang secara kolektif mendefinisikan hakikat wahyu dan membedakannya secara kualitatif dari seluruh bentuk pengetahuan dan komunikasi manusiawi. Pemahaman terhadap karakteristik ini sangat krusial, bukan hanya untuk membangun fondasi teologis yang kokoh, tetapi juga untuk merumuskan *implikasi pedagogis* yang tepat dari konsep wahyu terhadap sistem pendidikan Islam. Tanpa pemahaman yang jelas tentang karakteristik-karakteristik ini, wahyu akan rentan terhadap reduksionisme—baik reduksionisme positivis yang memperlakukan wahyu sebagai sekadar "mitos" atau "konstruksi budaya," maupun reduksionisme apologetis yang menjadikan wahyu sebagai "ensiklopedia ilmiah" yang harus dicocok-cocokkan dengan setiap temuan sains modern. Kedua reduksionisme ini, sebagaimana akan kita lihat, adalah cermin dari kegagalan untuk memahami karakteristik wahyu yang autentik. Berdasarkan analisis terhadap dalil-dalil *naqlī* (teks-teks wahyu itu sendiri) dan *'aqlī* (penalaran rasional), kita dapat mengidentifikasi setidaknya lima karakteristik fundamental yang membentuk identitas wahyu: *ilahiyyah* (bersumber dari Allah), *al-ṣidq al-muṭlaq* (kebenaran mutlak), *al-'iṣmah* (terpelihara dari kesalahan), *al-khātamiyyah* (finalitas), dan *al-takāmul wa al-shumūl* (integralitas dan komprehensivitas). Masing-masing karakteristik ini memiliki implikasi epistemologis dan pedagogis yang sangat mendalam, yang akan kita elaborasi secara terpisah (Al-Attas, 1995, hlm. 50–70; Al-Ṣābūnī, 1985, hlm. 30–50; Al-Zurqānī, 1995, Jilid 1, hlm. 60–80).

1. **Ilāhiyyah**

   Karakteristik pertama dan paling fundamental dari wahyu adalah *al-ilāhiyyah*—bahwa ia *bersumber secara langsung dari Allah SWT*, bukan dari pikiran, perasaan, atau pengalaman spiritual subjektif seorang nabi. Ini adalah fondasi ontologis yang membedakan wahyu kenabian dari seluruh bentuk inspirasi, ilham, atau pencerahan yang diklaim oleh para filsuf, seniman, atau mistikus. Dalam wahyu Islam, Nabi Muhammad SAW bukanlah "pengarang" Al-Qur'an; beliau adalah penerima pasif (*al-mulaqqā*) yang menyampaikan persis apa yang diterimanya, tanpa menambah, mengurangi, atau mengubah satu kata pun. Prinsip ini ditegaskan dalam firman Allah SWT:

   وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ

   "Dan tiadalah yang diucapkannya itu menurut kemauan hawa nafsunya. Ucapannya itu tiada lain hanyalah wahyu yang diwahyukan (kepadanya)" (QS. Al-Najm [53]: 3-4). Ayat ini menggunakan dua bentuk penegasian sekaligus—*mā yanṭiqu 'ani al-hawā* (menafikan sumber hawa nafsu) dan *in huwa illā waḥyun yūḥā* (menetapkan sumber wahyu dengan *al-ḥaṣr*)—untuk secara tegas dan tak terbantahkan mendemarkasi sumber perkataan Nabi. Implikasi epistemologis dari karakteristik *ilāhiyyah* ini sangatlah radikal: jika wahyu berasal dari Allah yang adalah *al-'Alīm* (Yang Maha Mengetahui) dan *al-Ḥakīm* (Yang Maha Bijaksana), maka pengetahuan yang dikandungnya memiliki *otoritas tertinggi* yang tidak dapat ditandingi oleh pengetahuan mana pun yang dihasilkan oleh akal dan indra manusia yang terbatas. Dalam hierarki sumber ilmu Islam, wahyu menempati posisi puncak, bukan karena "dogma" atau "klaim iman" yang arbitrer, melainkan karena *logika sumbernya*: pengetahuan yang berasal dari Yang Maha Mengetahui secara niscaya lebih dapat diandalkan daripada pengetahuan yang berasal dari makhluk yang serba terbatas. Inilah fondasi dari seluruh bangunan epistemologi Islam: bahwa wahyu adalah standar kebenaran (*mi'yār al-ḥaqq*) yang dengannya seluruh klaim pengetahuan lainnya harus diuji dan dievaluasi (Al-Attas, 1995, hlm. 50–60; Al-Faruqi, 1982, hlm. 40–50).

2. **Al-Ṣidq al-Muṭlaq**

   Karakteristik kedua yang merupakan konsekuensi langsung dari *ilāhiyyah* adalah *al-ṣidq al-muṭlaq*—kebenaran mutlak yang tidak bercampur dengan kesalahan, keraguan, atau ketidakpastian. Seluruh konten wahyu—baik yang berkaitan dengan akidah, hukum, sejarah, maupun realitas gaib—adalah benar secara absolut (*ḥaqq qaṭ'ī*), bukan kebenaran tentatif, probabilistik, atau revisable sebagaimana pengetahuan manusiawi. Allah SWT menegaskan karakteristik ini dalam firman-Nya:

   وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلًا ۖ لَّا مُبَدِّلَ لِكَلِمَٰتِهِۦ ۚ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ

"Telah sempurnalah kalimat Tuhanmu (Al-Qur'an), sebagai kalimat yang benar dan adil. Tidak ada yang dapat mengubah-ubah kalimat-kalimat-Nya, dan Dialah Yang Maha Mendengar lagi Maha Mengetahui" (QS. Al-An'ām [6]: 115). Ayat ini menggunakan dua istilah kunci—*ṣidq* (kebenaran) dan *'adl* (keadilan)—yang secara kolektif menegaskan bahwa wahyu bukan hanya akurat secara faktual (*ṣidq*), tetapi juga adil secara moral dan hukum (*'adl*). Lebih jauh, frasa *lā mubaddila li-kalimātihi* menegaskan *imutabilitas* (*thabāt*) wahyu: bahwa kebenaran yang dikandungnya tidak dapat diubah, direvisi, atau "diperbaharui" oleh manusia.

Karakteristik *al-ṣidq al-muṭlaq* ini membawa implikasi epistemologis yang sangat penting: ia menetapkan bahwa dalam Islam, tidak ada pertentangan hakiki antara wahyu yang *qaṭ'ī* (pasti dan definitif) dan akal yang sehat (*'aql ṣarīḥ*). Jika tampak ada pertentangan, maka—dalam kerangka *uṣūl al-fiqh*—kesalahan harus dicari pada interpretasi manusia terhadap wahyu, atau pada premis-premis penalaran akal, atau pada data empiris yang belum lengkap. Prinsip ini secara fundamental berbeda dari epistemologi sekuler yang menjadikan akal dan pengalaman sebagai hakim tertinggi atas wahyu, dan yang sering kali mendekonstruksi wahyu ketika ia "bertentangan" dengan "sains modern." Dalam Islam, relasinya justru terbalik: wahyu yang *qaṭ'ī* adalah hakim, dan akal—dengan segala keterbatasannya—adalah tertuduh yang harus mengoreksi dirinya sendiri ketika bertentangan dengan wahyu. Ini bukanlah "dogmatisme" atau "anti-akal," melainkan penempatan akal pada tempatnya yang tepat dalam tatanan epistemologis—sebuah tindakan *adab* terhadap ilmu yang merupakan inti dari pandangan dunia Islam (Al-Attas, 1980, hlm. 30–40; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–90).

3. Al-'Iṣmah

Karakteristik ketiga yang tak terpisahkan dari wahyu adalah *al-'iṣmah*—keterpeliharaan dari distorsi, interpolasi, pengurangan, atau penambahan. Karakteristik ini beroperasi pada dua level. Pada *level transmisi vertikal* (dari Allah kepada Nabi), *'iṣmah* berarti bahwa malaikat Jibril menyampaikan wahyu secara persis tanpa kesalahan, dan Nabi Muhammad SAW menerimanya secara utuh tanpa terlupakan atau tercampur dengan pemikirannya sendiri. Pada *level transmisi horizontal* (dari Nabi kepada umat manusia sepanjang masa), *'iṣmah* berarti bahwa Allah SWT secara aktif menjaga dan memelihara integritas teks Al-Qur'an dari upaya-upaya *taḥrīf* (distorsi) yang telah menimpa kitab-kitab suci sebelumnya. Janji ilahi tentang *'iṣmah* ini ditegaskan dalam firman-Nya:

إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ

"Sesungguhnya Kamilah yang menurunkan Al-Qur'an, dan sesungguhnya Kami benar-benar memeliharanya" (QS. Al-Ḥijr [15]: 9). Ayat ini menggunakan empat

bentuk penegasan (*innā*, *naḥnu*, *nazzalnā*, *la-ḥāfiẓūn*) untuk memberikan jaminan yang paling kuat tentang preservasi Al-Qur'an—sebuah jaminan yang terbukti secara historis, mengingat bahwa tidak ada kitab suci lain dalam sejarah manusia yang terpelihara secara tekstual dengan presisi dan konsistensi seperti Al-Qur'an. Bagi pendidikan Islam, karakteristik *'iṣmah* ini menegaskan bahwa Al-Qur'an adalah sumber pengetahuan yang stabil dan dapat diandalkan sepanjang masa—ia tidak "ketinggalan zaman," tidak perlu "direvisi" atau "disesuaikan" dengan perkembangan modern, karena kebenarannya bersifat trans-historis (Al-Ṣābūnī, 1985, hlm. 40–50; Al-Zurqānī, 1995, Jilid 1, hlm. 80–100).

4. Al-Khātamiyyah

Karakteristik keempat yang secara khusus melekat pada Al-Qur'an sebagai wahyu terakhir adalah *al-khātamiyyah*—finalitas yang menandai bahwa risalah kenabian telah mencapai puncaknya dan tidak akan ada wahyu baru setelahnya. Nabi Muhammad SAW adalah *khātam al-nabiyyīn* (penutup para nabi) (QS. Al-Aḥzāb [33]: 40), dan Al-Qur'an adalah wahyu pamungkas yang menyempurnakan dan mengoreksi kitab-kitab suci sebelumnya. Finalitas ini memiliki implikasi epistemologis yang sangat signifikan: ia berarti bahwa sumber kebenaran absolut telah tertutup, dan bahwa umat Islam—dan umat manusia secara keseluruhan—kini memiliki akses kepada kitab suci yang terpelihara secara sempurna sebagai pedoman hidup hingga akhir zaman. Tidak akan ada nabi baru, tidak akan ada kitab suci baru, tidak akan ada wahyu baru yang mengubah atau menghapus syariat yang telah ditetapkan. Dalam konteks pendidikan, finalitas ini menegaskan bahwa tugas utama pendidikan Islam bukanlah "mencari kebenaran" dalam pengertian spekulatif dan terbuka (*open-ended*), melainkan memahami, menginternalisasi, dan mengimplementasikan kebenaran yang telah diberikan. Ini bukan berarti bahwa akal tidak memiliki peran—sebaliknya, akal memiliki peran yang sangat besar dalam menafsirkan, mengontekstualisasikan, dan menerapkan wahyu pada situasi-situasi baru yang tidak disebutkan secara eksplisit dalam teks. Tetapi peran akal adalah sebagai pelayan wahyu (*khādim al-waḥy*), bukan sebagai hakim atas wahyu (*ḥākim 'alā al-waḥy*)—sebuah distingsi yang sangat fundamental yang membedakan epistemologi Islam dari rasionalisme sekuler (Al-Attas, 1995, hlm. 60–70; Al-Faruqi, 1982, hlm. 50–60).

5. Al-Takāmul wa al-Shumūl

Karakteristik kelima adalah *al-takāmul wa al-shumūl*—integralitas dan komprehensivitas—yang menegaskan bahwa wahyu, khususnya Al-Qur'an, bukanlah sekadar kumpulan ajaran yang terfragmentasi, melainkan sebuah sistem yang integral di mana setiap bagian saling terkait, saling menjelaskan, dan saling memperkuat, mencakup seluruh aspek kehidupan manusia—dari

akidah dan ibadah, hingga etika, hukum, ekonomi, politik, dan bahkan isyarat-isyarat tentang alam semesta. Allah SWT berfirman:

وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ

"Dan Kami turunkan kepadamu al-Kitab untuk menjelaskan segala sesuatu" (QS. Al-Naḥl [16]: 89). Ayat ini secara eksplisit menegaskan bahwa Al-Qur'an berfungsi sebagai *tibyān li-kulli shay'*—"penjelasan untuk segala sesuatu"—yang tidak berarti bahwa ia adalah ensiklopedia yang memuat setiap detail faktual tentang seluruh realitas, tetapi bahwa ia menyediakan prinsip-prinsip fundamental (*uṣūl*) dan kerangka moral (*al-mīzān*) yang dapat digunakan oleh akal manusia untuk memahami, menilai, dan merespons seluruh fenomena kehidupan. Bagi pendidikan Islam, karakteristik ini menegaskan bahwa wahyu harus menjadi *poros integrasi kurikulum*: seluruh disiplin ilmu—dari ilmu-ilmu alam hingga ilmu-ilmu sosial—harus diintegrasikan ke dalam kerangka pandangan dunia yang disediakan oleh wahyu, dan setiap temuan ilmiah harus dievaluasi dalam kerangka etis dan metafisik yang ditetapkan oleh wahyu. Inilah fondasi bagi apa yang kemudian dikenal sebagai proyek "Islamisasi ilmu pengetahuan": sebuah upaya untuk mengembalikan seluruh cabang pengetahuan ke dalam pangkuan wahyu, setelah sekian lama tercerabut oleh sekularisme (Al-Attas, 1995, hlm. 70–90; Al-Faruqi, 1982, hlm. 60–80).

Kelima karakteristik ini—*ilāhiyyah*, *al-ṣidq al-muṭlaq*, *al-'iṣmah*, *al-khātamiyyah*, dan *al-takāmul wa al-shumūl*—secara kolektif membentuk sebuah paradigma epistemologis yang memiliki implikasi pedagogis yang sangat mendalam. Paradigma ini menegaskan bahwa wahyu bukanlah sekadar "salah satu" sumber pengetahuan di antara sumber-sumber lainnya, melainkan fondasi, kriteria, dan tujuan dari seluruh aktivitas pendidikan Islam. Sebagai fondasi, wahyu menyediakan kerangka metafisik, etis, dan konseptual yang tanpanya pendidikan akan kehilangan arah dan makna. Sebagai kriteria, wahyu adalah standar yang dengannya seluruh pengetahuan—baik yang berasal dari akal, indra, intuisi, maupun pengalaman—harus diuji dan dievaluasi validitasnya. Sebagai tujuan, wahyu adalah panggilan yang menuntun seluruh proses pendidikan menuju puncaknya: *ma'rifatullāh* dan realisasi fungsi kekhalifahan di muka bumi. Dalam kerangka inilah, Al-Qur'an menyebut dirinya sebagai *al-Furqān*—pembeda antara yang benar dan yang salah—yang menegaskan fungsinya sebagai kriteria epistemologis yang memisahkan *al-ḥaqq* dari *al-bāṭil* dalam seluruh domain pengetahuan dan kehidupan. Firman Allah SWT:

تَبَارَكَ ٱلَّذِى نَزَّلَ ٱلْفُرْقَانَ عَلَىٰ عَبْدِهِۦ لِيَكُونَ لِلْعَٰلَمِينَ نَذِيرًا

"Maha Agung Allah yang telah menurunkan al-Furqān kepada hamba-Nya, agar ia menjadi pemberi peringatan kepada seluruh alam" (QS. Al-Furqān [25]: 1). Ayat ini menegaskan bahwa *al-Furqān*—yang merupakan salah satu nama Al-Qur'an—

diturunkan untuk menjadi peringatan universal (*nadhīr li al-'ālamīn*), yang di dalamnya terkandung kriteria-kriteria yang memungkinkan manusia untuk membedakan antara kebenaran dan kebatilan, antara petunjuk dan kesesatan, antara yang bermanfaat dan yang merugikan. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa Al-Qur'an harus dihadirkan bukan sekadar sebagai "mata pelajaran" yang dipelajari secara terpisah, tetapi sebagai ruh yang menjiwai seluruh kurikulum—sebuah ruh yang memberikan arah, makna, dan tujuan bagi setiap aktivitas pembelajaran, dari menghafal Al-Qur'an hingga mempelajari fisika kuantum. Inilah esensi dari pendidikan Islam yang autentik: sebuah pendidikan yang dibangun di atas fondasi wahyu, berjalan dalam bimbingan wahyu, dan bertujuan untuk merealisasikan nilai-nilai wahyu dalam kehidupan individu dan masyarakat.

AL-QUR'AN SEBAGAI SUMBER PENDIDIKAN

SETELAH menguraikan hakikat wahyu—pengertiannya secara etimologis dan terminologis, serta karakteristik-karakteristik esensial yang membedakannya dari seluruh bentuk pengetahuan manusiawi—kita kini sampai pada inti dari diskursus ini: Al-Qur'an, sebagai wahyu tertinggi dan terakhir yang diturunkan kepada Nabi Muhammad SAW, dan sebagai sumber pertama dan utama bagi seluruh bangunan pendidikan Islam. Al-Qur'an bukanlah sekadar kitab suci yang dibaca untuk meraih pahala, bukan pula sekadar kumpulan hukum dan aturan yang mengatur ritual peribadatan, dan bukan pula sekadar teks sejarah yang merekam kisah-kisah umat terdahulu. Dalam pandangan dunia Islam, Al-Qur'an adalah al-Kitāb—Kitab yang menjadi induk dari seluruh kitab, yang di dalamnya terkandung prinsip-prinsip fundamental (*uṣūl*) dan isyarat-isyarat global (*kulliyyāt*) yang mencakup seluruh aspek kehidupan manusia, dari yang paling individual-spiritual hingga yang paling kolektif-peradaban. Ia adalah *al-Dhikr*—peringatan yang membangunkan jiwa-jiwa yang lalai dari tidur panjang mereka dalam kelalaian dan kesesatan. Ia adalah *al-Furqān*—pembeda antara yang benar dan yang salah, yang memberikan kriteria-kriteria yang jelas untuk menilai setiap klaim pengetahuan, setiap sistem nilai, dan setiap praktik kehidupan. Dan ia adalah *al-Shifā'*—penyembuh bagi penyakit-penyakit jiwa yang tak terhitung, dari kesombongan intelektual hingga keputusasaan eksistensial, yang menjadi sumber dari seluruh krisis kemanusiaan kontemporer. Dengan demikian, Al-Qur'an dalam pendidikan Islam bukan sekadar "mata pelajaran" di antara mata pelajaran lainnya; ia adalah ruh yang menjiwai seluruh kurikulum, cahaya yang menerangi seluruh proses pembelajaran, dan kompas yang mengarahkan seluruh aktivitas pendidikan menuju tujuan akhirnya: *ma'rifatullāh* dan *'ubūdiyyah* yang sejati (Al-Attas, 1980, hlm. 25–35; Al-Faruqi, 1982, hlm. 60–80; Nasr, 1989, hlm. 25–40).

Signifikansi Al-Qur'an sebagai sumber pendidikan tidak dapat direduksi hanya pada aspek kognitif-informatifnya—yaitu, bahwa ia mengandung "pengetahuan"

yang dapat dipelajari. Signifikansinya yang paling fundamental terletak pada kapasitasnya untuk mentransformasi jiwa manusia secara total, sebuah kapasitas yang tidak dimiliki oleh teks mana pun di muka bumi. Al-Qur'an menyebut dirinya sebagai *hudan li al-nās* (petunjuk bagi seluruh manusia) dan *bayyināt min al-hudā wa al-furqān* (penjelasan-penjelasan dari petunjuk dan pembeda) (QS. Al-Baqarah [2]: 185), yang menegaskan bahwa fungsi utamanya adalah membimbing, bukan sekadar menginformasi. Ia tidak hanya memberi tahu manusia *apa* yang benar dan salah, tetapi juga menunjukkan jalan (*ṣirāṭ mustaqīm*) untuk mencapai kebenaran dan menjauhi kebatilan. Ia tidak hanya mendeskripsikan realitas, tetapi juga mentransformasi realitas—dimulai dari realitas internal jiwa manusia, kemudian meluas ke realitas sosial, dan akhirnya membentuk realitas peradaban. Inilah yang terjadi pada generasi pertama umat Islam: Al-Qur'an yang diturunkan secara bertahap selama dua puluh tiga tahun tidak hanya "diajarkan" kepada para sahabat, tetapi secara harfiah "membentuk mereka kembali" (*yuṣawwiruhum ṣiyāghatan ukhrā*)—dari masyarakat jahiliyah yang terpecah-belah, kasar, dan tenggelam dalam kebodohan, menjadi komunitas yang bersatu, berakhlak mulia, dan menjadi pelopor peradaban dunia. Transformasi ini—yang dalam sejarah manusia belum pernah terjadi dalam skala, kecepatan, dan kedalaman yang serupa—adalah bukti paling kuat tentang daya edukatif Al-Qur'an yang luar biasa. Firman Allah SWT menegaskan bahwa Al-Qur'an memiliki kapasitas untuk membimbing kepada jalan yang paling lurus (*ahsan*) dalam seluruh dimensi kehidupan:

إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ

"Sesungguhnya Al-Qur'an ini memberikan petunjuk kepada (jalan) yang lebih lurus" (QS. Al-Isrā' [17]: 9). Kata *aqwam* dalam ayat ini adalah bentuk superlatif (*ism tafḍīl*) yang menunjukkan bahwa petunjuk Al-Qur'an bukan sekadar "lurus," tetapi yang paling lurus—yang paling tepat, paling bijaksana, dan paling membawa kemaslahatan—dalam seluruh aspek kehidupan manusia.

Dalam sub-bab ini, kita akan mengeksplorasi tiga dimensi fundamental dari Al-Qur'an sebagai sumber pendidikan.

1. Nilai-nilai pendidikan yang terkandung dalam Al-Qur'an—prinsip-prinsip etis, spiritual, dan moral yang membentuk fondasi dari seluruh sistem pendidikan Islam, dan yang tanpanya pendidikan akan kehilangan orientasi dan tujuannya.
2. Prinsip-prinsip pendidikan yang dapat diekstraksi dari metode Al-Qur'an dalam mendidik generasi pertama umat Islam—prinsip-prinsip seperti *tadrīj* (bertahap), *al-targhīb wa al-tarhīb* (motivasi dan peringatan), *ḍarb al-amthāl* (perumpamaan), dan *al-ta'kīd wa al-tikrār* (penegasan dan pengulangan)—yang merupakan fondasi bagi metodologi pengajaran Islam yang autentik.
3. Metode pendidikan Qur'ani—strategi-strategi spesifik yang digunakan Al-Qur'an dalam berinteraksi dengan audiensnya yang beragam, dari orang-orang awam hingga para filosof, dari orang-orang yang hatinya lembut hingga mereka

yang keras kepala—yang memberikan model pedagogis yang sangat kaya dan fleksibel.

Ketiga dimensi ini, secara kolektif, akan memberikan gambaran yang komprehensif tentang bagaimana Al-Qur'an—kitab yang oleh Allah SWT dideskripsikan sebagai "penjelasan untuk segala sesuatu" (*tibyānan li-kulli shay'*, QS. Al-Naḥl [16]: 89)—berfungsi sebagai sumber pendidikan yang tak tertandingi, yang di dalamnya terkandung seluruh prinsip, nilai, dan metode yang diperlukan untuk membangun sistem pendidikan yang autentik, holistik, dan transformatif. *Dhālika al-kitābu lā rayba fīhi, hudan li al-muttaqīn*—"Kitab (Al-Qur'an) ini tidak ada keraguan padanya; petunjuk bagi mereka yang bertakwa" (QS. Al-Baqarah [2]: 2). Ayat ini, yang menjadi pembuka setelah *al-ḥurūf al-muqaṭṭa'ah*, menegaskan bahwa fondasi paling fundamental dari setiap upaya pendidikan Islam adalah keyakinan akan kepastian dan otoritas Al-Qur'an sebagai sumber petunjuk, sebuah keyakinan yang akan menentukan seluruh arah, metode, dan tujuan dari proses pendidikan. Dengan fondasi inilah kita akan memulai penelusuran kita tentang Al-Qur'an sebagai sumber pendidikan.

A. Nilai-nilai Pendidikan

Jika karakteristik wahyu—sebagaimana telah diuraikan—menegaskan posisinya sebagai sumber kebenaran absolut, maka pertanyaan yang secara logis mengemuka adalah: nilai-nilai fundamental apa yang ditawarkan oleh Al-Qur'an sebagai fondasi bagi seluruh bangunan pendidikan Islam? Pertanyaan ini krusial, karena sebuah sistem pendidikan tidak hanya dibangun di atas epistemologi—teori tentang apa dan bagaimana kita mengetahui—tetapi juga di atas aksiologi—teori tentang nilai-nilai yang harus ditanamkan, dihayati, dan diwujudkan oleh peserta didik. Tanpa kejelasan aksiologis, pendidikan akan menjadi sekadar proses transmisi informasi yang steril, yang mampu menghasilkan manusia-manusia yang cerdas secara intelektual tetapi kering secara spiritual dan tumpul secara moral—sebuah fenomena yang telah menjadi ciri khas sistem pendidikan sekuler modern. Al-Qur'an, sebagai *al-Kitāb* yang berfungsi sebagai *hudan li al-nās* (petunjuk bagi seluruh manusia), tidak hanya memberikan kerangka epistemologis tentang bagaimana manusia harus berpikir, tetapi juga—dan terutama—memberikan *visi aksiologis* tentang manusia seperti apa yang harus dibentuk oleh proses pendidikan. Visi ini bukanlah sekadar daftar nilai-nilai abstrak yang dihafal dan diujikan, melainkan sebuah profil *insān kāmil*—manusia paripurna—yang dalam dirinya terintegrasi secara harmonis dimensi spiritual, moral, intelektual, dan sosial. Nilai-nilai yang ditawarkan oleh Al-Qur'an, dengan demikian, adalah kerangka pembentuk karakter (*character framework*) yang berfungsi sebagai kompas bagi seluruh aktivitas pendidikan, dari perumusan kurikulum hingga evaluasi hasil belajar (Al-Attas, 1980, hlm. 35–50; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 40–65; Nasr, 1989, hlm. 60–80).

Untuk menangkap spektrum nilai-nilai ini secara komprehensif, kita dapat mengklasifikasikannya ke dalam tiga dimensi yang saling terkait, yang secara kolektif membentuk arsitektur moral Al-Qur'an:

— dimensi spiritual (*al-qiyam al-rūḥiyyah*), yang mengatur hubungan vertikal antara manusia dan Tuhannya, dan yang menjadi fondasi bagi seluruh nilai lainnya;
— dimensi moral (*al-qiyam al-khuluqiyyah*), yang mengatur hubungan horizontal antara manusia dan sesamanya, serta antara manusia dan dirinya sendiri; dan
— dimensi intelektual dan sosial (*al-qiyam al-'aqliyyah wa al-ijtimā'iyyah*), yang mengatur bagaimana manusia menggunakan akalnya dan berinteraksi dengan masyarakat serta alam semesta.

Ketiga dimensi ini bukanlah kompartemen-kompartemen yang terpisah, melainkan lapisan-lapisan konsentris yang saling menopang: dimensi spiritual adalah inti yang memberikan kekuatan dan arah, dimensi moral adalah manifestasi lahiriah dari inti spiritual tersebut, dan dimensi intelektual-sosial adalah arena di mana kedua dimensi sebelumnya diuji, diterapkan, dan dikembangkan dalam konteks kehidupan nyata. Kegagalan untuk mengintegrasikan ketiga dimensi ini—misalnya, dengan menekankan dimensi spiritual secara eksklusif sambil mengabaikan dimensi intelektual, atau sebaliknya—akan menghasilkan manusia yang timpang, yang tidak mampu memenuhi fungsi kekhalifahannya secara utuh di muka bumi.

1. Dimensi Spiritual

Pada lapisan yang paling fundamental, Al-Qur'an menanamkan *tauhid* bukan hanya sebagai doktrin teologis yang harus diyakini, tetapi sebagai *orientasi eksistensial* yang mendefinisikan seluruh identitas, tujuan, dan makna kehidupan seorang Muslim. Dalam konteks pendidikan, tauhid adalah nilai yang menanamkan kesadaran bahwa seluruh aktivitas belajar dan mengetahui pada hakikatnya adalah perjalanan menuju Allah (*al-sayr ilā Allāh*), dan bahwa setiap ilmu yang diperoleh—dari yang paling elementer hingga yang paling canggih—harus mengantarkan pemiliknya kepada pengakuan yang lebih dalam akan keesaan, kebesaran, dan kebijaksanaan Sang Pencipta. Firman Allah SWT menegaskan bahwa tauhid adalah inti dari risalah kenabian dan fondasi dari seluruh bangunan iman:

وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ

"Dan Kami tidak mengutus seorang rasul pun sebelum kamu, melainkan Kami wahyukan kepadanya: 'Bahwasanya tidak ada Tuhan (yang hak) melainkan Aku, maka sembahlah Aku'" (QS. Al-Anbiyā' [21]: 25). Ayat ini menegaskan bahwa tauhid adalah pesan universal yang menjadi inti dari seluruh risalah kenabian, dan bahwa konsekuensi logis dari pengakuan tauhid adalah penghambaan diri (*'ibādah*) yang total kepada Allah. Dalam konteks pendidikan, ini berarti

bahwa setiap aktivitas belajar harus diorientasikan kepada *'ibādah*—bahwa seorang murid yang mempelajari matematika, seorang mahasiswa yang meneliti biologi, atau seorang profesor yang mengajar filsafat, semuanya sedang beribadah kepada Allah selama aktivitas mereka dilakukan dengan niat yang benar dan dalam kerangka yang diridhai-Nya.

Dari fondasi tauhid ini, lahir nilai *taqwā*—kesadaran akan kehadiran dan pengawasan Allah yang konstan (*murāqabah*), yang mendorong manusia untuk bertindak dengan penuh tanggung jawab, kehati-hatian, dan integritas dalam setiap aspek kehidupannya. *Taqwā* adalah "kompas internal" yang membimbing seorang Muslim untuk selalu memilih yang benar dan menjauhi yang salah, bahkan ketika tidak ada orang lain yang melihat, karena ia yakin bahwa Allah selalu melihat. Al-Qur'an secara eksplisit menjadikan *taqwā* sebagai tujuan dari ibadah puasa—dan secara lebih luas, tujuan dari seluruh syariat—sebagaimana firman-Nya:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ

"Hai orang-orang yang beriman, diwajibkan atas kamu berpuasa sebagaimana diwajibkan atas orang-orang sebelum kamu agar kamu bertakwa" (QS. Al-Baqarah [2]: 183). Penggunaan kata *la'allakum tattaqūn* (agar kamu bertakwa) menegaskan bahwa tujuan dari ibadah bukanlah ritual itu sendiri, melainkan pembentukan kesadaran spiritual yang mendalam yang kemudian termanifestasi dalam tindakan. Dalam konteks pendidikan, *taqwā* adalah nilai yang harus ditanamkan sejak dini dan diintegrasikan ke dalam seluruh aspek pembelajaran: bahwa seorang murid mengerjakan ujian dengan jujur bukan karena takut dihukum, tetapi karena ia sadar bahwa Allah mengawasinya; bahwa seorang ilmuwan melaporkan temuannya secara akurat bukan karena tuntutan peer review, tetapi karena ia sadar bahwa ia akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan Allah; dan bahwa seorang profesional bekerja dengan tekun dan amanah bukan karena bonus atau promosi, tetapi karena ia meyakini bahwa setiap pekerjaan yang dilakukan dengan baik adalah bentuk *ibadah* yang bernilai di sisi-Nya.

Mencapai puncaknya, dimensi spiritual ini dimahkotai oleh nilai *iḥsān*—beribadah kepada Allah seolah-olah melihat-Nya, dan jika tidak mampu mencapai tingkat itu, maka dengan kesadaran penuh bahwa Dia melihat kita. *Iḥsān*, sebagaimana didefinisikan dalam hadis Jibril yang terkenal, adalah "engkau menyembah Allah seakan-akan engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak melihat-Nya, maka sesungguhnya Dia melihatmu" (HR. Muslim, no. 8). *Iḥsān* adalah tingkat spiritualitas tertinggi yang mewarnai seluruh tindakan dengan keindahan (*jamāl*) dan kesempurnaan (*itqān*). Seorang Muslim yang mencapai maqam *iḥsān* tidak hanya mengerjakan sesuatu dengan benar (*ṣaḥīḥ*), tetapi juga dengan indah (*ḥasan*); tidak hanya memenuhi standar

minimum, tetapi juga berusaha mencapai standar tertinggi; tidak hanya termotivasi oleh pahala dan hukuman, tetapi terutama oleh cinta (*maḥabbah*) dan kerinduan (*shawq*) kepada Allah. Nilai *iḥsān* ini, jika diinternalisasi dalam pendidikan, akan menghasilkan etos keunggulan (*excellence*) yang luar biasa—sebuah etos yang mendorong peserta didik untuk tidak hanya menjadi "yang terbaik di antara yang lain," tetapi terutama "yang terbaik di hadapan Allah." Al-Qur'an menegaskan bahwa *iḥsān* adalah perintah Allah yang harus diwujudkan dalam setiap aspek kehidupan:

إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ

"Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebajikan (iḥsān)" (QS. Al-Naḥl [16]: 90). Penyebutan *iḥsān* setelah *'adl* (keadilan) menunjukkan bahwa *iḥsān* adalah tingkat yang lebih tinggi dari sekadar memenuhi kewajiban minimal; ia adalah spirit untuk selalu memberikan yang terbaik, melampaui apa yang dituntut, dan melakukannya dengan penuh kesadaran akan kehadiran Allah. Dalam konteks pendidikan, nilai-nilai spiritual ini—tauhid, taqwā, dan iḥsān—membentuk inti dari kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) yang harus meresap ke dalam seluruh atmosfer institusi pendidikan Islam, bukan sekadar menjadi topik yang diajarkan dalam mata pelajaran agama. Tanpa inti spiritual ini, pendidikan Islam akan kehilangan jiwanya, dan akan menjadi sekadar replika dari sistem sekuler dengan label-label Islam yang ditempelkan di permukaannya.

2. Dimensi Moral

Jika dimensi spiritual adalah fondasi yang menghubungkan manusia dengan Tuhannya, maka dimensi moral adalah manifestasi lahiriah dari fondasi tersebut dalam bentuk karakter dan perilaku yang mulia (*al-akhlāq al-karīmah*). Al-Qur'an memberikan perhatian yang sangat besar—bahkan dapat dikatakan sebagai salah satu tema sentralnya—pada pembentukan karakter moral, karena misi utama Rasulullah SAW sendiri didefinisikan sebagai penyempurnaan akhlak. Dalam sebuah hadis yang sangat terkenal, beliau bersabda:

إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ

"Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad, no. 8952). Hadis ini menegaskan bahwa seluruh risalah kenabian—termasuk di dalamnya seluruh ajaran Al-Qur'an—bermuara pada pembentukan karakter moral yang sempurna. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa pembentukan akhlak bukanlah "tambahan" atau "pelengkap" dari pendidikan Islam, melainkan esensi dan tujuan utamanya. Seorang peserta didik yang menguasai ilmu pengetahuan yang luas tetapi tidak memiliki akhlak yang mulia, dalam perspektif Al-Qur'an, bukanlah produk

pendidikan yang berhasil, melainkan sebuah kegagalan—bahkan potensi bahaya—karena ilmunya dapat digunakan untuk mengeksploitasi, menindas, atau merusak.

Di antara sekian banyak nilai moral yang ditanamkan oleh Al-Qur'an, tiga di antaranya menempati posisi yang sangat sentral sebagai pilar-pilar karakter yang menopang seluruh bangunan akhlak Islam: *ṣabr* (kesabaran dan ketekunan), *ṣidq* (kejujuran dan integritas), dan *'iffah* (pengendalian diri dan kesucian moral).

— *ṣabr* adalah nilai yang memungkinkan seorang Muslim untuk bertahan dalam menghadapi kesulitan, godaan, dan tantangan dalam perjalanan hidupnya—termasuk dalam perjalanan intelektualnya sebagai pencari ilmu. Al-Qur'an secara berulang-ulang memerintahkan untuk bersabar dan menegaskan bahwa Allah bersama orang-orang yang sabar:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَعِينُواْ بِٱلصَّبۡرِ وَٱلصَّلَوٰةِۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ

"Hai orang-orang yang beriman, jadikanlah sabar dan shalat sebagai penolongmu, sesungguhnya Allah beserta orang-orang yang sabar" (QS. Al-Baqarah [2]: 153). Dalam konteks pendidikan, *ṣabr* adalah nilai yang menopang seluruh proses pembelajaran yang panjang dan sering kali melelahkan—kesabaran untuk menghafal, untuk memahami konsep-konsep yang sulit, untuk mengulangi eksperimen yang gagal, untuk menghadapi kritik, dan untuk terus belajar sepanjang hayat. Tanpa *ṣabr*, seorang pencari ilmu akan mudah menyerah, mudah tergoda untuk mengambil jalan pintas yang tidak jujur, atau mudah berpuas diri dengan pencapaian yang minimal.

— *ṣidq* adalah nilai kejujuran dan integritas yang menjadi fondasi dari seluruh aktivitas intelektual. Al-Qur'an memerintahkan untuk bersama orang-orang yang jujur dan menjadikan kejujuran sebagai karakter yang melekat:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَكُونُواْ مَعَ ٱلصَّٰدِقِينَ

"Hai orang-orang yang beriman, bertakwalah kepada Allah, dan hendaklah kamu bersama orang-orang yang benar (al-ṣādiqīn)" (QS. Al-Taubah [9]: 119). Dalam konteks pendidikan, *ṣidq* adalah nilai yang melarang segala bentuk kecurangan akademik—plagiarisme, pemalsuan data, menyontek—bukan hanya karena melanggar aturan institusi, tetapi terutama karena melanggar perintah Allah dan menghancurkan integritas ilmu itu sendiri. Seorang ilmuwan yang memalsukan data, seorang mahasiswa yang menyalin tugas orang lain, atau seorang guru yang mengklaim karya orang lain sebagai miliknya, bukan hanya telah melakukan pelanggaran etika akademik, tetapi juga telah mengkhianati amanah ilmu yang diembannya, dan dalam perspektif Al-Qur'an, ia termasuk dalam kategori *al-kādhibīn*

(para pendusta) yang diancam dengan akibat yang berat di dunia dan akhirat.

— *'iffah* adalah nilai pengendalian diri yang menjaga seorang Muslim dari perilaku-perilaku yang merendahkan martabat kemanusiaannya. *'Iffah* mencakup pengendalian diri dari hawa nafsu seksual yang melanggar syariat, dari keserakahan material, dan dari segala bentuk perilaku yang tidak bermoral. Al-Qur'an memuji *'iffah* sebagai karakter yang harus dimiliki oleh setiap Muslim:

وَلْيَسْتَعْفِفِ ٱلَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّىٰ يُغْنِيَهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ

"Dan orang-orang yang tidak mampu menikah, hendaklah menjaga kesucian (diri)nya, sehingga Allah memampukan mereka dengan karunia-Nya" (QS. Al-Nūr [24]: 33). Dalam konteks pendidikan, *'iffah* adalah nilai yang mendidik peserta didik untuk mengendalikan dorongan-dorongan yang dapat mengalihkan mereka dari tujuan-tujuan pendidikan yang lebih tinggi—pengendalian dari penggunaan media sosial yang berlebihan, dari konsumsi konten-konten yang merusak, dan dari pergaulan yang dapat menjerumuskan ke dalam perilaku-perilaku yang tidak sesuai dengan nilai-nilai Islam. *'Iffah* juga mendidik kesederhanaan (*zuhd*) dan kemandirian dari ketergantungan pada materi, sehingga peserta didik dapat fokus pada pengembangan intelektual dan spiritualnya tanpa terjebak dalam budaya konsumerisme yang merajalela di era modern. Ketiga nilai moral ini—*ṣabr*, *ṣidq*, dan *'iffah*—secara kolektif membentuk kerangka etos kerja dan etos belajar yang kokoh, yang memungkinkan peserta didik untuk menempuh perjalanan pendidikan yang panjang dengan penuh integritas, ketekunan, dan pengendalian diri.

3. Dimensi Intelektual dan Sosial

Dimensi ketiga dari nilai-nilai pendidikan Al-Qur'an adalah dimensi intelektual dan sosial, yang menentukan bagaimana seorang Muslim menggunakan akalnya dan berinteraksi dengan masyarakat serta alam semesta. Jika dimensi spiritual memberikan orientasi vertikal dan dimensi moral memberikan kerangka horizontal, maka dimensi ini memberikan ruang gerak—arena di mana nilai-nilai spiritual dan moral diaktualisasikan dalam bentuk pemikiran dan tindakan yang nyata. Di antara nilai-nilai kunci dalam dimensi ini, tiga di antaranya memiliki signifikansi yang sangat besar bagi pendidikan: *'adl* (keadilan), *iḥsān* (berbuat baik), dan *tafakkur* (berpikir mendalam dan reflektif).

— Nilai **'adl**—keadilan—adalah salah satu nilai yang paling fundamental dalam Al-Qur'an, yang diperintahkan secara eksplisit dan berulang-ulang. Allah SWT berfirman:

إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ

"Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebajikan, memberi kepada kaum kerabat, dan Allah melarang dari perbuatan keji, kemungkaran, dan permusuhan. Dia memberi pengajaran kepadamu agar kamu dapat mengambil pelajaran" (QS. Al-Naḥl [16]: 90). Dalam konteks pendidikan, *'adl* memiliki implikasi yang sangat luas: ia menuntut agar seluruh proses pendidikan—dari akses, kesempatan, perlakuan, hingga evaluasi—dijalankan dengan adil, tanpa diskriminasi, favoritisme, atau ketidaksetaraan. Seorang guru yang adil tidak akan membeda-bedakan murid berdasarkan latar belakang sosial, etnis, atau kemampuan ekonomi; ia akan memberikan perhatian yang proporsional kepada setiap murid, menilai karya mereka berdasarkan kriteria yang objektif, dan memperlakukan mereka dengan hormat yang sama. Lebih dari itu, *'adl* dalam pendidikan juga berarti *menempatkan sesuatu pada tempatnya yang tepat*—sebuah prinsip yang paralel dengan konsep *adab* dalam pemikiran al-Attas. Seorang pendidik yang adil adalah pendidik yang tahu kapan harus tegas dan kapan harus lembut, kapan harus memberikan pujian dan kapan harus memberikan kritik, kapan harus memberikan bantuan dan kapan harus membiarkan murid berjuang sendiri.

— Nilai *iḥsān*—yang telah disebutkan sebelumnya dalam dimensi spiritual—juga memiliki manifestasi dalam dimensi sosial sebagai dorongan untuk selalu memberikan yang terbaik dalam setiap interaksi dengan sesama. Dalam konteks pendidikan, *iḥsān* mendorong peserta didik untuk tidak hanya memenuhi standar minimum, tetapi untuk selalu berusaha mencapai keunggulan (*excellence*); tidak hanya belajar untuk lulus ujian, tetapi untuk memahami dan menguasai; tidak hanya berbuat baik ketika diminta, tetapi untuk berinisiatif melakukan kebaikan tanpa diminta. *Iḥsān* adalah spirit yang mentransformasi pendidikan dari sekadar proses transfer informasi menjadi *proses pembentukan budaya keunggulan*, di mana setiap anggota komunitas pendidikan—guru, murid, staf, administrator—berlomba-lomba dalam kebaikan (*fastabiqū al-khayrāt*), saling mendukung, dan saling menginspirasi untuk mencapai potensi tertinggi masing-masing.

— Nilai *tafakkur*—berpikir mendalam, reflektif, dan kontemplatif—adalah nilai yang mendorong penggunaan akal secara maksimal untuk memahami realitas, merenungkan makna, dan menyingkap hikmah di balik fenomena. Al-Qur'an secara konsisten menyerukan untuk berpikir, merenung, dan menggunakan akal, dengan berbagai istilah seperti *ta'qilūn*, *tatafakkarūn*, *yaddabbarūn*, *yabḥathūn*. Salah satu ayat yang paling kuat dalam konteks

ini adalah firman-Nya yang menggambarkan karakteristik *ulū al-albāb*—para pemilik inti pemahaman:

إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا

"Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang, terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakal, (yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata): 'Ya Tuhan kami, tiadalah Engkau menciptakan ini dengan sia-sia'" (QS. Āli 'Imrān [3]: 190-191). Ayat ini secara eksplisit menghubungkan antara *dhikr* (mengingat Allah) dan *tafakkur* (memikirkan penciptaan), menegaskan bahwa dalam pandangan Al-Qur'an, spiritualitas dan intelektualitas bukanlah dua kutub yang bertentangan, melainkan dua sayap dari burung yang sama. Dalam konteks pendidikan, nilai *tafakkur* menuntut agar kurikulum dan metode pembelajaran tidak hanya menekankan hafalan dan pengulangan mekanis, tetapi juga mendorong **berpikir kritis, berpikir kreatif, dan berpikir reflektif**. Peserta didik harus dilatih untuk tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi untuk mempertanyakan, menganalisis, mensintesis, dan mengevaluasi; untuk tidak hanya melihat permukaan, tetapi untuk menggali makna yang lebih dalam; dan untuk tidak hanya terpaku pada spesialisasi yang sempit, tetapi untuk melihat keterkaitan antara berbagai disiplin ilmu sebagai bagian dari *āyāt* Allah yang saling terkait. *Tafakkur* inilah yang pada puncaknya akan mengantarkan kepada *ḥikmah*—kebijaksanaan yang merupakan tujuan tertinggi dari pendidikan Islam, sebagaimana ditegaskan dalam firman-Nya:

يُؤْتِى ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ ۚ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِىَ خَيْرًا كَثِيرًا

"Allah menganugerahkan al-ḥikmah kepada siapa yang dikehendaki-Nya. Dan barangsiapa yang dianugerahi al-ḥikmah, dia benar-benar telah dianugerahi karunia yang banyak" (QS. Al-Baqarah [2]: 269).

Dengan demikian, nilai-nilai pendidikan yang ditawarkan oleh Al-Qur'an—dari tauhid, taqwā, dan iḥsān di dimensi spiritual, melalui ṣabr, ṣidq, dan 'iffah di dimensi moral, hingga 'adl, iḥsān, dan tafakkur di dimensi intelektual dan sosial—secara kolektif membentuk *profil manusia Qur'ani* yang menjadi tujuan dari seluruh proses pendidikan Islam. Profil ini bukanlah utopia yang tidak mungkin dicapai; ia adalah realitas yang telah diwujudkan oleh generasi pertama umat Islam—generasi para sahabat yang dididik langsung oleh Rasulullah SAW dengan Al-Qur'an sebagai kurikulum utamanya. Tugas pendidikan Islam

kontemporer adalah untuk **menghidupkan kembali visi ini** dalam konteks yang baru, dengan tantangan yang baru, dan dengan generasi yang baru—sebuah tugas yang menuntut tidak hanya penguasaan terhadap teks-teks Al-Qur'an, tetapi juga pemahaman yang mendalam tentang konteks dunia modern, serta kreativitas untuk menerjemahkan nilai-nilai abadi Al-Qur'an ke dalam praktik-praktik pendidikan yang relevan dan transformatif. *Wa mā tawfīqī illā bi Allāh*.

B. Prinsip-prinsip Pendidikan

Setelah mengidentifikasi nilai-nilai fundamental yang ditawarkan Al-Qur'an sebagai fondasi aksiologis pendidikan Islam, kita kini melangkah ke dimensi yang lebih operasional namun tetap bersumber dari wahyu: prinsip-prinsip pendidikan (*uṣūl al-tarbiyah*) yang dapat diekstraksi dari metode Al-Qur'an dalam mendidik generasi pertama umat Islam. Jika nilai-nilai adalah "apa" yang ingin dicapai—profil manusia Qur'ani dengan seluruh dimensi spiritual, moral, dan intelektualnya—maka prinsip-prinsip adalah "bagaimana" pencapaian itu diupayakan melalui proses pembelajaran. Prinsip-prinsip ini bukanlah hasil spekulasi filosofis atau eksperimentasi pedagogis yang bersifat tentatif, melainkan derivasi langsung dari cara Al-Qur'an sendiri berinteraksi dengan audiensnya yang beragam—dari para sahabat yang tulus hingga kaum musyrikin yang keras kepala, dari individu-individu yang mencari kebenaran hingga masyarakat yang mempertahankan tradisi jahiliyah mereka. Dalam rentang waktu dua puluh tiga tahun penurunannya, Al-Qur'an tidak hanya menyampaikan pesan, tetapi juga mendidik, membentuk, dan mentransformasi sebuah komunitas dari kondisi barbarisme menuju peradaban yang menjadi model bagi generasi-generasi selanjutnya. Metode yang digunakannya—yang tercermin dalam struktur, gaya bahasa, dan strategi penyampaiannya—mengandung prinsip-prinsip pedagogis yang sangat kaya, yang telah menjadi fondasi bagi metodologi pengajaran Islam sepanjang sejarah, dan yang tetap sangat relevan untuk pendidikan kontemporer (Al-Attas, 1980, hlm. 45–60; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 65–90; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 50–70).

1. Prinsip *al-Tadrīj*

Prinsip pertama dan salah satu yang paling fundamental adalah *al-tadrīj*—graduasi, pentahapan, atau proses pembelajaran yang bergerak dari yang mudah ke yang sulit, dari yang sederhana ke yang kompleks, dari yang global ke yang rinci. Prinsip ini bukan sekadar strategi pedagogis yang lahir dari kearifan praktis; ia adalah *sunnat Allāh dalam penciptaan dan pewahyuan* itu sendiri. Al-Qur'an tidak diturunkan sekaligus dalam satu mushaf utuh, melainkan secara berangsur-angsur (*munajjaman*) selama dua puluh tiga tahun, mengikuti perkembangan konteks, kebutuhan, dan kapasitas komunitas Muslim yang baru lahir. Allah SWT menjelaskan hikmah di balik pentahapan ini dalam firman-Nya:

وَقُرْءَانًا فَرَقْنَٰهُ لِتَقْرَأَهُۥ عَلَى ٱلنَّاسِ عَلَىٰ مُكْثٍ وَنَزَّلْنَٰهُ تَنزِيلًا

"Dan Al-Qur'an itu telah Kami turunkan dengan berangsur-angsur agar kamu membacakannya perlahan-lahan kepada manusia, dan Kami menurunkannya bagian demi bagian" (QS. Al-Isrā' [17]: 106). Frasa *'alā mukthin* (secara perlahan, bertahap, tidak tergesa-gesa) adalah kunci untuk memahami prinsip ini: bahwa proses pendidikan yang efektif bukanlah proses yang terburu-buru, instan, dan memaksa, melainkan proses yang *menghormati ritme perkembangan manusiawi*, yang memberikan waktu bagi peserta didik untuk mencerna, menginternalisasi, dan mengamalkan apa yang mereka pelajari sebelum melangkah ke tahap berikutnya. Generasi sahabat tidak diharuskan untuk meninggalkan seluruh kebiasaan jahiliyah mereka dalam semalam; pengharaman khamr, misalnya, terjadi melalui tiga tahap yang gradual, dimulai dari isyarat tentang mudaratnya yang lebih besar dari manfaatnya, kemudian larangan mendekati shalat dalam keadaan mabuk, dan akhirnya larangan total—sebuah proses yang memakan waktu bertahun-tahun dan yang memperhitungkan kesiapan psikologis dan sosial komunitas.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, prinsip *al-tadrīj* memiliki implikasi yang sangat luas dan mendalam. Ia menuntut agar kurikulum dirancang dalam spiral, bukan linear—di mana konsep-konsep fundamental diperkenalkan secara sederhana pada tahap awal, kemudian diperdalam dan diperluas secara bertahap seiring dengan perkembangan kognitif dan psikologis peserta didik. Ia menuntut agar metode pengajaran disesuaikan dengan tingkat kesiapan (*isti'dād*) murid, bukan dipaksakan secara seragam tanpa memperhatikan perbedaan individual. Ibn Khaldūn (2015, Jilid 3, hlm. 250–270), dalam analisisnya yang tajam tentang pendidikan, secara eksplisit mengkritik praktik mengajarkan materi-materi yang terlalu sulit kepada anak-anak pada tahap awal pembelajaran, karena hal itu—menurutnya—justru merusak pembentukan *malakah* dan menanamkan kebencian terhadap ilmu. Ia menyerukan pendekatan bertahap di mana sebuah disiplin diajarkan secara global terlebih dahulu, kemudian diulangi dengan pendalaman, dan diulangi lagi dengan analisis yang lebih rinci—sebuah metode yang sangat selaras dengan prinsip *al-tadrīj* Al-Qur'an. Prinsip ini juga relevan dalam konteks pendidikan moral dan spiritual: perubahan karakter tidak dapat dicapai secara instan melalui ceramah atau nasihat sesaat, melainkan melalui proses panjang yang melibatkan pembiasaan (*ta'wīd*), keteladanan (*qudwah*), dan pengulangan (*tikrār*) yang sabar.

2. Prinsip *al-Targhīb wa al-Tarhīb*

Prinsip kedua yang sangat menonjol dalam metode Al-Qur'an adalah *al-targhīb wa al-tarhīb*—kombinasi antara motivasi positif (dorongan, janji pahala, kabar gembira) dan peringatan (ancaman hukuman, peringatan akan akibat

buruk) yang digunakan secara seimbang untuk menggerakkan jiwa manusia menuju kebaikan dan menjauhkan dari keburukan. Prinsip ini didasarkan pada pemahaman yang mendalam tentang *psikologi manusia*: bahwa manusia dimotivasi oleh kombinasi antara harapan (*raghbah*) dan rasa takut (*rahbah*), antara cinta (*maḥabbah*) dan rasa gentar (*khawf*), antara keinginan untuk meraih kenikmatan dan keinginan untuk menghindari penderitaan. Al-Qur'an menggunakan kedua pendekatan ini secara harmonis, sering kali dalam satu ayat yang sama, menciptakan *keseimbangan psikologis* yang mencegah ekstremisme—baik ekstremisme rasa takut yang dapat mengarah pada keputusasaan (*ya's*), maupun ekstremisme rasa aman yang dapat mengarah pada kelalaian (*ghaflah*). Allah SWT berfirman menggambarkan keseimbangan ini:

نَبِّئْ عِبَادِيٓ أَنِّيٓ أَنَا ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ وَأَنَّ عَذَابِي هُوَ ٱلْعَذَابُ ٱلْأَلِيمُ

"Kabarkanlah kepada hamba-hamba-Ku, bahwa sesungguhnya Akulah Yang Maha Pengampun lagi Maha Penyayang, dan bahwa sesungguhnya azab-Ku adalah azab yang sangat pedih" (QS. Al-Ḥijr [15]: 49-50). Dalam dua ayat yang berurutan ini, Allah menyandingkan sifat *al-Ghafūr al-Raḥīm* (Maha Pengampun, Maha Penyayang) dengan *al-'adhāb al-alīm* (azab yang pedih), menciptakan sebuah keseimbangan ilahi yang sempurna antara harapan dan rasa takut.

Dalam konteks pendidikan, prinsip *al-targhīb wa al-tarhīb* menuntut agar pendidik menggunakan spektrum motivasi yang luas, tidak hanya mengandalkan satu jenis pendekatan saja. Pendidik yang hanya mengandalkan *targhīb*—pujian, hadiah, janji-janji menyenangkan—tanpa *tarhīb* akan melahirkan peserta didik yang manja, tidak tahan banting, dan tidak memiliki kesadaran akan konsekuensi serius dari kesalahan. Sebaliknya, pendidik yang hanya mengandalkan *tarhīb*—ancaman, hukuman, peringatan-peringatan mengerikan—tanpa *targhīb* akan melahirkan peserta didik yang penuh ketakutan, rendah diri, dan mungkin memberontak secara diam-diam. Keseimbangan antara keduanya adalah kunci, dan Al-Qur'an memberikan contoh yang sempurna tentang bagaimana keseimbangan ini dicapai: ayat-ayat tentang surga dan kenikmatannya (*targhīb*) disandingkan dengan ayat-ayat tentang neraka dan siksaannya (*tarhīb*); kisah-kisah tentang umat yang dihancurkan karena kedurhakaan mereka (*tarhīb*) diimbangi dengan kisah-kisah tentang umat yang diselamatkan karena ketaatan mereka (*targhīb*). Dalam praktiknya, Rasulullah SAW sendiri menerapkan prinsip ini dengan sangat bijaksana: beliau menggunakan *targhīb* untuk memotivasi para sahabat melakukan kebaikan—seperti janji surga bagi mereka yang berakhlak mulia—dan menggunakan *tarhīb* untuk memperingatkan mereka dari keburukan—seperti ancaman neraka bagi mereka yang melakukan dosa-

dosa besar. Namun, beliau selalu menjaga keseimbangan: dalam sebuah hadis, beliau bersabda:

يَسِّرُوا وَلَا تُعَسِّرُوا، وَبَشِّرُوا وَلَا تُنَفِّرُوا

"Permudahlah dan janganlah kamu mempersulit, berilah kabar gembira dan janganlah kamu membuat mereka lari" (HR. Al-Bukhārī, no. 69). Hadis ini menegaskan bahwa orientasi utama pendidikan adalah memudahkan dan menggembirakan, dan bahwa peringatan hanya digunakan dalam kadar yang diperlukan, bukan secara berlebihan yang dapat membuat peserta didik menjauh.

3. Prinsip *Ḍarb al-Amthāl*

Prinsip ketiga yang sangat khas dari metode Al-Qur'an adalah *ḍarb al-amthāl*—penggunaan perumpamaan, metafora, dan analogi untuk menjelaskan konsep-konsep abstrak melalui gambaran-gambaran konkret yang mudah dipahami. Prinsip ini didasarkan pada realitas kognitif manusia yang lebih mudah menangkap makna melalui *visualisasi mental* dan *asosiasi dengan pengalaman sehari-hari* daripada melalui penalaran abstrak semata. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan bahwa *amthāl* adalah salah satu metode utamanya dalam menyampaikan pesan kepada manusia:

وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا الْقُرْآنِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ

"Dan sesungguhnya telah Kami buatkan bagi manusia dalam Al-Qur'an ini setiap macam perumpamaan, supaya mereka dapat mengambil pelajaran") (QS. Al-Zumar [39]: 27). Kata *kulli mathal* (setiap macam perumpamaan) menunjukkan betapa luas dan beragamnya penggunaan metode ini dalam Al-Qur'an, mencakup hampir setiap topik—dari tauhid hingga etika sosial, dari kehidupan akhirat hingga dinamika masyarakat.

Penggunaan *amthāl* dalam Al-Qur'an sangatlah luas dan beragam. Untuk menggambarkan betapa rapuhnya segala sesuatu selain Allah, Al-Qur'an menggunakan perumpamaan sarang laba-laba:

مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِن دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا ۖ وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنكَبُوتِ ۖ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ

"Perumpamaan orang-orang yang mengambil pelindung-pelindung selain Allah adalah seperti laba-laba yang membuat rumah. Dan sesungguhnya rumah yang paling lemah adalah rumah laba-laba, kalau mereka mengetahui" (QS. Al-'Ankabūt [29]: 41). Untuk menggambarkan cahaya petunjuk ilahi di dalam hati seorang mukmin, Al-Qur'an menggunakan perumpamaan yang sangat indah tentang *misykat* (lubang yang tidak tembus), *miṣbāḥ* (lampu), *zujājah* (kaca), dan *zaytūnah* (pohon zaitun) dalam QS. Al-Nūr [24]: 35—sebuah

perumpamaan bertingkat yang telah menginspirasi para sufi, filsuf, dan mufassir selama berabad-abad. Untuk menggambarkan betapa sia-sianya amal tanpa iman, Al-Qur'an menggunakan perumpamaan fatamorgana (*sarāb*) di padang pasir yang dikira air oleh orang yang kehausan (QS. Al-Nūr [24]: 39). Semua perumpamaan ini memiliki satu kesamaan: mereka mengambil pengalaman-pengalaman indrawi yang dikenal oleh audiens—laba-laba, lampu, fatamorgana—dan menggunakannya sebagai jembatan untuk memahami realitas-realitas spiritual dan moral yang abstrak.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, prinsip *ḍarb al-amthāl* memiliki relevansi yang sangat besar di tengah sistem pendidikan yang sering kali terlalu abstrak, verbalistik, dan terputus dari pengalaman konkret peserta didik. Prinsip ini mendorong pendidik untuk menggunakan analogi, metafora, simulasi, studi kasus, dan berbagai bentuk *pembelajaran berbasis pengalaman* untuk menjembatani jurang antara teori dan praktik, antara konsep dan realitas. Seorang guru matematika, misalnya, tidak hanya mengajarkan rumus-rumus abstrak, tetapi juga menggunakan perumpamaan-perumpamaan yang menghubungkan matematika dengan kehidupan sehari-hari—seperti mengajarkan geometri melalui arsitektur masjid, atau mengajarkan aljabar melalui perhitungan zakat dan waris. Seorang guru akhlak tidak hanya menyampaikan definisi-definisi abstrak tentang kesabaran atau kejujuran, tetapi juga menggunakan kisah-kisah (*qaṣaṣ*)—yang pada hakikatnya adalah perumpamaan yang diperluas—untuk menghidupkan nilai-nilai tersebut dalam imajinasi murid dan menggerakkan emosi mereka. Penggunaan *amthāl* yang efektif menuntut *kreativitas* dan *pengetahuan yang luas* dari pendidik, karena perumpamaan yang baik harus relevan dengan pengalaman audiens, tepat dalam mengilustrasikan konsep, dan mampu membangkitkan respons emosional dan intelektual.

4. Prinsip *al-Ḥiwār wa al-Jadal*

Prinsip keempat yang sangat menonjol dalam Al-Qur'an adalah *al-ḥiwār wa al-jadal*—dialog dan dialektika sebagai metode untuk menyampaikan kebenaran, menguji klaim-klaim, dan membimbing lawan bicara menuju pemahaman yang lebih baik. Al-Qur'an bukanlah kitab yang hanya berisi monolog; ia dipenuhi dengan dialog-dialog—antara Allah dan malaikat, antara Allah dan para nabi, antara para nabi dan kaumnya, antara orang-orang beriman dan orang-orang kafir, bahkan antara penghuni surga dan penghuni neraka. Penggunaan dialog ini sangat signifikan secara pedagogis: ia menunjukkan bahwa Al-Qur'an tidak memperlakukan audiensnya sebagai penerima pasif yang harus dicekoki dengan doktrin, melainkan sebagai *mitra dalam pencarian kebenaran* yang harus dihormati akalnya, dijawab pertanyaannya, dan dihadapi argumennya. Salah satu contoh paling kuat dari prinsip ini adalah dialog panjang antara Nabi Ibrahim AS dan Raja Namrud

dalam QS. Al-Baqarah [2]: 258, di mana Ibrahim secara bertahap dan logis mendemonstrasikan kelemahan klaim-klaim Namrud tentang ketuhanan. Contoh lain adalah dialog antara Nabi Musa AS dan Fir'aun, yang direkam dalam banyak ayat Al-Qur'an, di mana Musa secara sabar dan argumentatif menghadapi penolakan, ejekan, dan ancaman Fir'aun.

Dalam konteks pendidikan, prinsip *al-ḥiwār* menuntut pergeseran dari model transmisi (*transmission model*)—di mana guru adalah satu-satunya sumber pengetahuan dan murid adalah penerima pasif—menuju model dialogis (*dialogical model*)—di mana pembelajaran terjadi melalui interaksi, pertanyaan, diskusi, dan pertukaran ide antara guru dan murid, serta antara sesama murid. Model dialogis ini, yang dalam pedagogi modern sering dikaitkan dengan Paulo Freire dan para pendukung *critical pedagogy*, sesungguhnya memiliki akar yang sangat dalam dalam Al-Qur'an dan praktik pendidikan Islam klasik. *Ḥalaqah*—lingkaran studi yang menjadi format utama pendidikan Islam selama berabad-abad—pada dasarnya adalah format dialogis: guru duduk di tengah, murid-murid duduk melingkar di sekelilingnya, dan pembelajaran terjadi melalui pembacaan, pertanyaan, diskusi, dan debat (*munāẓarah*). Format ini, yang kini semakin ditinggalkan demi model kelas-kuliah modern yang lebih efisien secara administratif tetapi lebih miskin secara pedagogis, perlu direvitalisasi sebagai bagian dari upaya untuk mengembalikan dimensi dialogis ke dalam pendidikan Islam. Prinsip *al-ḥiwār* juga mendorong pengembangan *keterampilan berpikir kritis* dan *kemampuan argumentasi* pada peserta didik, karena dialog yang sejati menuntut kemampuan untuk mendengarkan secara aktif, memahami perspektif yang berbeda, merumuskan argumen yang logis, dan merespons secara konstruktif terhadap kritik—semua keterampilan yang sangat diperlukan untuk menjadi pemikir yang mandiri dan warga negara yang bertanggung jawab.

5. Prinsip *al-Takrār wa al-Tanwī'*

Prinsip kelima yang sangat penting namun sering kali disalahpahami adalah *al-takrār*—pengulangan—yang dalam Al-Qur'an selalu disertai dengan *al-tanwī'*—variasi. Al-Qur'an tidak menyajikan ajarannya dalam bentuk risalah sistematis yang kering dan linear; ia justru mengulang-ulang tema-tema fundamental tertentu—seperti tauhid, hari akhir, kisah para nabi, dan perintah-perintah moral—dalam berbagai konteks, dengan berbagai gaya bahasa, dan dari berbagai sudut pandang. Bagi pembaca modern yang terbiasa dengan gaya penulisan akademik yang linear dan tidak repetitif, pengulangan dalam Al-Qur'an mungkin tampak aneh atau bahkan "tidak efisien." Namun, dalam perspektif pedagogis, pengulangan dengan variasi ini adalah *strategi yang sangat canggih*. Ia mencerminkan pemahaman yang mendalam tentang cara kerja memori dan proses internalisasi: bahwa manusia tidak belajar melalui satu kali paparan, melainkan melalui *pengulangan yang konsisten dan*

bervariasi yang memungkinkan informasi untuk tertanam secara mendalam dalam jiwa dan dihubungkan dengan berbagai konteks dan situasi. Allah SWT sendiri menyatakan bahwa pengulangan dalam Al-Qur'an memiliki fungsi pedagogis yang penting:

وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَٰذَا الْقُرْآنِ لِيَذَّكَّرُوا

"Dan sesungguhnya Kami telah menjelaskan (mengulangi) dalam Al-Qur'an ini, agar mereka selalu ingat" (QS. Al-Isrā' [17]: 41). Kata *ṣarrafnā*—yang berarti "Kami mengulangi dengan variasi"—menegaskan bahwa pengulangan Al-Qur'an bukanlah pengulangan yang monoton, melainkan pengulangan yang disertai dengan perubahan konteks, penekanan, dan perspektif, sehingga pesan yang sama menjadi semakin dalam dan semakin kaya setiap kali diulangi.

Dalam konteks pendidikan, prinsip *al-takrār wa al-tanwī'* memiliki implikasi yang sangat praktis. Ia menentang model pembelajaran "sekali lewat" di mana sebuah topik diajarkan sekali, diujikan, dan kemudian ditinggalkan. Sebaliknya, ia mendukung *model spiral* di mana konsep-konsep kunci diperkenalkan, diulangi, dan diperdalam secara berkala sepanjang kurikulum, setiap kali dengan tingkat kompleksitas dan kedalaman yang lebih tinggi. Ia juga mendorong penggunaan *multi-metode* dalam mengajarkan topik yang sama—ceramah, diskusi, demonstrasi, proyek, permainan—untuk mengakomodasi berbagai gaya belajar dan untuk memperkuat pemahaman melalui berbagai jalur kognitif. Dalam pendidikan Al-Qur'an tradisional, prinsip ini telah dipraktikkan secara luas melalui metode *takrār* (pengulangan) dalam menghafal, di mana seorang murid mengulang-ulang ayat yang sama berkali-kali hingga tertanam dalam ingatan—bukan sebagai hafalan mekanis tanpa makna, tetapi sebagai proses internalisasi yang melaluinya teks suci menjadi bagian dari diri sang murid, membentuk cara berpikirnya, mewarnai ucapannya, dan membimbing tindakannya (Ware, 2014, hlm. 50–75; Graham, 1987, hlm. 100–120).

6. Prinsip *al-Taysīr wa Raf' al-Ḥaraj*

Prinsip keenam yang menjadi ciri khas syariat Islam secara keseluruhan, dan yang secara khusus relevan untuk pendidikan, adalah *al-taysīr*—kemudahan—dan *raf' al-ḥaraj*—penghapusan kesulitan yang tidak perlu. Islam, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an, adalah agama yang tidak dimaksudkan untuk menyulitkan pemeluknya:

يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ

"Allah menghendaki kemudahan bagimu, dan tidak menghendaki kesulitan bagimu" (QS. Al-Baqarah [2]: 185). Prinsip ini memiliki implikasi yang sangat luas dalam pendidikan. Ia menolak pendekatan-pendekatan yang mempersulit

proses pembelajaran secara tidak perlu—baik melalui kurikulum yang terlalu padat, metode pengajaran yang kaku, aturan-aturan yang memberatkan, maupun ekspektasi-ekspektasi yang tidak realistis. Rasulullah SAW, sebagai pendidik agung, menerapkan prinsip ini secara konsisten. Ketika mengutus Mu'ādh bin Jabal dan Abū Mūsā al-Ash'arī ke Yaman, beliau berpesan:

يَسِّرَا وَلَا تُعَسِّرَا، وَبَشِّرَا وَلَا تُنَفِّرَا، وَتَطَاوَعَا وَلَا تَخْتَلِفَا

"Permudahlah dan janganlah kamu mempersulit, berilah kabar gembira dan janganlah kamu membuat mereka lari, dan bekerjasamalah dan janganlah kamu berselisih" (HR. Al-Bukhārī, no. 3038). Pesan ini adalah ringkasan dari etos pendidikan Islam: bahwa tugas pendidik adalah *membuka jalan*, bukan *menghalangi jalan*; *memotivasi*, bukan *menakut-nakuti*; dan *bekerja sama*, bukan *bersaing secara destruktif*.

Dalam praktik pendidikan kontemporer, prinsip *al-taysīr* sering kali diabaikan. Kurikulum yang terlalu padat, ujian-ujian yang sangat menekan, dan atmosfer kompetisi yang tidak sehat telah menciptakan lingkungan belajar yang penuh tekanan, yang dapat mematikan kecintaan alami terhadap ilmu dan merusak kesehatan mental peserta didik. Prinsip *al-taysīr* menyerukan *reformasi kurikulum* yang lebih memperhatikan keseimbangan antara kedalaman dan keluasan, antara tuntutan akademik dan kesejahteraan psikologis. Ia juga menyerukan *diferensiasi pengajaran* yang memperhitungkan perbedaan individual dalam kemampuan, minat, dan gaya belajar—karena memaksakan satu standar yang seragam pada semua peserta didik adalah bentuk dari *ta'sīr* (mempersulit) yang bertentangan dengan prinsip Islam.

7. Prinsip *al-Shumūl wa al-Takāmul*

Prinsip ketujuh dan terakhir adalah *al-shumūl wa al-takāmul*—komprehensivitas dan integralitas—yang menegaskan bahwa pendidikan dalam Al-Qur'an tidak pernah bersifat parsial atau terfragmentasi, melainkan selalu mencakup seluruh dimensi eksistensi manusia dan mengintegrasikannya ke dalam satu kesatuan yang harmonis. Al-Qur'an tidak hanya mengajarkan tauhid, tetapi juga mengajarkan bagaimana tauhid itu termanifestasi dalam ibadah, akhlak, muamalah, dan seluruh aspek kehidupan. Ia tidak hanya berbicara tentang akhirat, tetapi juga tentang dunia—dan bagaimana keduanya harus dijalani dalam keseimbangan. Ia tidak hanya memberikan perintah dan larangan, tetapi juga menjelaskan hikmah di baliknya, sehingga peserta didik tidak hanya tahu *apa* yang harus dilakukan, tetapi juga *mengapa* hal itu harus dilakukan. Prinsip *al-shumūl* ini menegaskan bahwa tujuan pendidikan Islam bukanlah untuk mencetak spesialis yang sempit, yang hanya menguasai satu bidang tetapi buta terhadap bidang-bidang lain dan—yang lebih parah—buta terhadap makna dan tujuan hidupnya sendiri. Tujuan pendidikan Islam adalah untuk mencetak manusia paripurna (*insān kāmil*) yang di dalam dirinya

terintegrasi secara harmonis iman, ilmu, dan amal; akal, hati, dan jasad; serta tanggung jawab individual dan tanggung jawab sosial.

Untuk mencapai tujuan ini, Al-Qur'an menyajikan ajarannya dalam sebuah struktur yang integral, di mana ayat-ayat tentang akidah, ibadah, akhlak, hukum, dan kisah tidak dipisahkan ke dalam bab-bab yang terisolasi, melainkan dijalin bersama dalam satu kesatuan yang organik. Surah Al-Baqarah, misalnya, dibuka dengan tema-tema akidah, kemudian beralih ke kisah penciptaan Adam dan Bani Israil, lalu ke hukum-hukum tentang berbagai aspek kehidupan, diselingi dengan ayat-ayat tentang jihad, haji, dan diakhiri dengan doa yang menyentuh. Struktur ini—yang bagi pembaca modern mungkin tampak "tidak sistematis"—sesungguhnya mengandung *pesan pedagogis yang mendalam*: bahwa kehidupan itu sendiri tidak terbagi ke dalam kompartemen-kompartemen yang rapi, dan bahwa iman harus meresap ke dalam setiap aspek kehidupan, bukan disimpan di sudut hati yang terpisah dari aktivitas sehari-hari. Prinsip ini menuntut agar kurikulum pendidikan Islam dirancang secara *integratif*, bukan sebagai kumpulan mata pelajaran yang terisolasi, tetapi sebagai sebuah kesatuan organik di mana setiap mata pelajaran saling terkait dan saling memperkuat dalam membentuk pandangan dunia dan karakter Islami peserta didik. Inilah esensi dari proyek "Islamisasi ilmu pengetahuan" atau "integrasi ilmu" yang menjadi agenda utama para pemikir pendidikan Islam kontemporer—sebuah agenda yang, sebagaimana telah kita lihat, berakar dalam prinsip-prinsip Al-Qur'an itu sendiri, bukan sekadar respons reaktif terhadap tantangan modernitas.

Ketujuh prinsip yang telah diuraikan—*al-tadrīj*, *al-targhīb wa al-tarhīb*, *ḍarb al-amthāl*, *al-ḥiwār wa al-jadal*, *al-takrār wa al-tanwī'*, *al-taysīr wa raf' al-ḥaraj*, dan *al-shumūl wa al-takāmul*—secara kolektif membentuk *kerangka metodologis* yang diturunkan dari Al-Qur'an untuk pendidikan Islam. Prinsip-prinsip ini bukanlah sekadar "tips mengajar" yang dapat dipilih sesuai selera, melainkan *imperatif pedagogis* yang mengalir dari karakter Al-Qur'an itu sendiri sebagai kitab petunjuk dan pendidikan. Mengabaikan prinsip-prinsip ini—misalnya, dengan mengajarkan Al-Qur'an tanpa *tadrīj*, tanpa *targhīb*, atau tanpa *amthāl*—berarti mengabaikan metode yang telah ditetapkan oleh Sang Pemilik Ilmu sendiri, dan berisiko menjadikan pendidikan Islam sebagai proses yang kering, mekanis, dan tidak transformatif. Sebaliknya, menerapkan prinsip-prinsip ini secara konsisten, kreatif, dan kontekstual adalah kunci untuk mengembalikan daya transformatif pendidikan Islam—daya yang pernah mengubah masyarakat jahiliyah menjadi generasi terbaik umat manusia (*khayra ummah*), dan yang, insya Allah, masih memiliki potensi yang sama untuk mentransformasi generasi Muslim kontemporer jika dihidupkan kembali dalam praktik pendidikan kita.

C. Metode Pendidikan Qur'ani

Setelah mengidentifikasi nilai-nilai yang menjadi fondasi aksiologis dan prinsip-prinsip yang menjadi kerangka operasional pendidikan Al-Qur'an, kita kini memasuki wilayah yang lebih konkret dan terapan: metode-metode pendidikan (*asālīb al-tarbiyah*) yang secara eksplisit didemonstrasikan oleh Al-Qur'an dalam interaksinya dengan audiensnya yang beragam. Jika nilai-nilai adalah "apa" yang ingin dicapai, dan prinsip-prinsip adalah "mengapa" proses pendidikan dijalankan dengan cara tertentu, maka metode adalah "bagaimana" Al-Qur'an secara aktual mendidik, membentuk, dan mentransformasi jiwa manusia. Metode-metode ini bukanlah hasil spekulasi teoretis para ahli pendidikan yang kemudian "dicocokkan" dengan ayat-ayat Al-Qur'an—sebuah pendekatan yang sering kali terjebak pada apologetika yang dipaksakan—melainkan ekstraksi induktif dari teks Al-Qur'an itu sendiri, yang dilakukan dengan mencermati secara saksama pola-pola interaksi, strategi penyampaian, dan teknik-teknik retoris yang digunakan oleh Allah SWT sebagai *al-Mu'allim al-Awwal* (Pendidik Pertama) dalam mendidik hamba-hamba-Nya. Dalam sub-bab ini, kita akan mengeksplorasi secara mendalam enam metode fundamental yang membentuk *pedagogi Qur'ani*: metode keteladanan (*al-uswah*), metode kisah (*al-qaṣaṣ*), metode dialog (*al-ḥiwār*), metode perumpamaan (*al-amthāl*), metode targhīb dan tarhīb (motivasi dan peringatan), serta metode bertanya (*al-su'āl*). Masing-masing metode ini memiliki karakteristik, mekanisme psikologis, dan implikasi pedagogis yang unik, yang secara kolektif membentuk sebuah sistem pengajaran yang integral dan transformatif (Al-Attas, 1980, hlm. 50–65; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 90–110; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 50–80).

1. Metode Keteladanan (*al-Uswah al-Ḥasanah*)

Di antara seluruh metode pendidikan yang didemonstrasikan oleh Al-Qur'an, tidak ada yang lebih fundamental dan lebih kuat daya transformatifnya daripada metode keteladanan—pendidikan melalui *personifikasi nilai* dalam sosok manusia yang nyata, yang dapat dilihat, didengar, dan diteladani. Al-Qur'an tidak hanya menyampaikan ajaran-ajaran abstrak tentang kebenaran, kebaikan, dan keadilan; ia mewujudkan ajaran-ajaran tersebut dalam *figur-figur teladan*—para nabi, *ṣiddīqīn*, *shuhadā'*, dan *ṣāliḥīn*—yang kehidupannya menjadi "teks hidup" yang dapat dipelajari, direnungkan, dan diikuti. Puncak dari seluruh keteladanan ini adalah sosok Nabi Muhammad SAW, yang oleh Al-Qur'an dinyatakan sebagai *uswah ḥasanah* (teladan yang sempurna) bagi seluruh umat manusia:

لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا

"Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu, (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat, dan dia banyak menyebut Allah" (QS. Al-Aḥzāb [33]: 21). Ayat ini

sangat signifikan secara pedagogis karena ia menetapkan bahwa keteladanan yang sempurna bukanlah konsep abstrak yang mustahil dicapai, melainkan realitas yang telah diwujudkan dalam sosok manusia historis—seorang nabi yang makan, minum, berkeluarga, berdagang, berperang, dan menghadapi suka duka kehidupan sebagaimana manusia biasa, namun dalam semua aktivitas itu ia menampilkan akhlak yang paling mulia dan ketundukan yang paling sempurna kepada Allah.

Kekuatan metode keteladanan terletak pada mekanisme psikologis identifikasi (*al-tamāthul al-nafsī*) yang melaluinya proses pembelajaran terjadi. Manusia, secara fitrah, adalah makhluk yang belajar melalui peniruan (*muḥākāh*)—seorang anak belajar berbicara dengan meniru orang tuanya, seorang murid belajar bersikap dengan meniru gurunya, dan seorang pemula dalam suatu disiplin belajar dengan mengamati dan meniru para ahlinya. Al-Qur'an memanfaatkan kecenderungan fitrah ini secara optimal dengan menyediakan model-model keteladanan yang hidup dan konkret, bukan sekadar kumpulan aturan dan larangan yang abstrak. Ketika Al-Qur'an memerintahkan untuk bersabar, ia tidak hanya memberikan definisi kesabaran, tetapi juga menghadirkan kisah Nabi Ayyūb AS yang kehilangan seluruh kekayaan, kesehatan, dan keluarganya, namun tetap teguh dalam kesabaran dan syukur kepada Allah (QS. Ṣād [38]: 41-44). Ketika Al-Qur'an memerintahkan untuk berani menyampaikan kebenaran di hadapan penguasa yang zalim, ia tidak hanya memberikan argumen logis, tetapi juga menghadirkan kisah Nabi Mūsā AS yang dengan gagah berani menghadapi Fir'aun, menyampaikan risalah Allah meskipun menghadapi ancaman kematian (QS. Al-Shu'arā' [26]: 10-15). Ketika Al-Qur'an memerintahkan untuk mengutamakan kebenaran di atas ikatan keluarga, ia menghadirkan kisah Nabi Ibrāhīm AS yang menentang ayahnya sendiri dalam persoalan akidah, dengan tetap menjaga adab dan kelembutan (QS. Maryam [19]: 41-48). Dalam setiap kasus ini, Al-Qur'an tidak hanya "memberitahu" apa yang benar, tetapi juga "menunjukkan" bagaimana kebenaran itu dihayati dan diperjuangkan dalam realitas kehidupan yang konkret—dengan segala dilema, penderitaan, dan pengorbanan yang menyertainya.

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, implikasi metode keteladanan ini sangatlah mendalam dan menuntut. Ia menegaskan bahwa kualitas seorang pendidik tidak hanya diukur dari penguasaan materinya, tetapi—dan ini yang lebih fundamental—dari integritas kepribadiannya sebagai teladan bagi murid-muridnya. Seorang guru yang mengajarkan kejujuran tetapi dirinya sendiri tidak jujur, yang mengajarkan kedisiplinan tetapi dirinya sendiri sering terlambat, atau yang mengajarkan kesabaran tetapi dirinya sendiri mudah marah, bukan hanya gagal sebagai pendidik dalam perspektif Al-Qur'an, tetapi juga secara aktif merusak proses

pendidikan—karena ia menciptakan disonansi kognitif dan moral pada diri murid-muridnya, yang menyaksikan dengan mata kepala mereka sendiri jurang yang lebar antara apa yang diajarkan dan apa yang ditampilkan. Al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 50-60), dalam pembahasannya tentang etika guru, secara eksplisit menekankan bahwa seorang guru harus menghiasi dirinya dengan akhlak yang mulia sebelum ia mulai mengajar orang lain, karena murid belajar lebih banyak dari apa yang mereka lihat daripada dari apa yang mereka dengar. Lebih dari itu, metode keteladanan juga menuntut agar kurikulum pendidikan Islam tidak hanya berisi teks-teks dan teori-teori, tetapi juga menghadirkan tokoh-tokoh teladan—dari para nabi dan sahabat hingga para ulama, ilmuwan, dan pemimpin Muslim sepanjang sejarah—yang kehidupan dan perjuangannya dipelajari secara mendalam, bukan sebagai "pelajaran sejarah" yang kering, tetapi sebagai sumber inspirasi dan model identifikasi bagi generasi muda Muslim.

2. **Metode Kisah (*al-Qaṣaṣ*)**

Metode kedua yang sangat dominan dalam Al-Qur'an—hingga sepertiga dari keseluruhan isinya terdiri dari kisah-kisah (*qiṣaṣ*)—adalah metode kisah (*al-qaṣaṣ*), yaitu pendidikan melalui narasi yang menghidupkan nilai-nilai abstrak dalam bentuk cerita yang konkret, dramatis, dan penuh makna. Dominasi kisah dalam Al-Qur'an bukanlah kebetulan atau sekadar preferensi stilistik; ia adalah pilihan pedagogis yang sangat strategis, yang didasarkan pada pemahaman yang mendalam tentang cara kerja jiwa manusia. Manusia—dari anak-anak hingga orang dewasa, dari yang terpelajar hingga yang awam—secara fitrah lebih mudah terhubung secara emosional dan lebih mudah mengingat pelajaran yang disampaikan melalui cerita daripada melalui *eksposisi abstrak*. Sebuah argumen logis mungkin dapat meyakinkan akal, tetapi ia jarang dapat menggerakkan hati; sebuah kisah yang baik, sebaliknya, dapat menembus pertahanan akal yang paling kritis sekalipun, menyentuh emosi yang paling dalam, dan meninggalkan bekas yang bertahan lama dalam ingatan. Al-Qur'an sendiri secara eksplisit menyatakan bahwa tujuan dari penuturan kisah-kisahnya adalah untuk mengambil pelajaran (*i'tibār*):

لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ

"Sesungguhnya pada kisah-kisah mereka itu terdapat pengajaran ('ibrah) bagi orang-orang yang mempunyai akal" (QS. Yūsuf [12]: 111). Kata *'ibrah*—dari akar kata *'abara* yang berarti "menyeberang" atau "melintasi"—sangat kaya secara semantik: ia mengimplikasikan bahwa kisah bukanlah sekadar hiburan atau informasi sejarah, melainkan jembatan yang memungkinkan pendengarnya untuk "menyeberang" dari dunia cerita menuju realitas kehidupannya sendiri, mentransfer pelajaran dari konteks naratif ke konteks personal, dan dengan demikian mentransformasi pemahaman dan perilakunya.

Al-Qur'an menggunakan metode kisah dengan variasi yang sangat kaya dan teknik naratif yang sangat canggih, yang masing-masing memiliki fungsi pedagogis yang berbeda. Terkadang, kisah disajikan secara panjang lebar dengan detail yang memukau, seperti kisah Nabi Yūsuf AS dalam Surah Yūsuf—satu-satunya surah dalam Al-Qur'an yang dari awal hingga akhir menceritakan satu kisah secara utuh, dengan plot yang dramatis, karakterisasi yang mendalam, dan pelajaran-pelajaran moral yang bertingkat-tingkat. Terkadang, kisah disajikan secara ringkas dan padat, hanya menyebutkan elemen-elemen esensial yang relevan dengan pesan yang ingin disampaikan—seperti kisah-kisah umat terdahulu yang dihancurkan karena kedurhakaan mereka, yang diceritakan berulang-ulang dalam berbagai surah sebagai peringatan bagi kaum musyrikin Makkah. Terkadang, sebuah kisah diulang dalam beberapa surah dengan penekanan dan detail yang berbeda-beda—seperti kisah Nabi Mūsā AS yang diceritakan dalam lebih dari dua puluh surah—setiap kali menyoroti aspek yang berbeda sesuai dengan konteks dan tujuan masing-masing surah. Variasi ini menunjukkan bahwa Al-Qur'an menggunakan kisah bukan sebagai "pelajaran sejarah" yang mati, tetapi sebagai *alat pedagogis yang fleksibel* yang dapat disesuaikan dengan kebutuhan audiens, konteks situasi, dan tujuan pembelajaran.

Salah satu teknik naratif yang paling kuat dalam Al-Qur'an adalah apa yang dapat disebut sebagai "narasi partisipatif"—yaitu, penyajian kisah yang melibatkan pendengar secara emosional dan imajinatif, seolah-olah mereka hadir di tempat kejadian dan menyaksikan peristiwa tersebut secara langsung. Al-Qur'an sering kali berpindah secara tiba-tiba dari bentuk lampau (*māḍī*) ke bentuk sekarang (*muḍāri'*) ketika menceritakan peristiwa masa lalu—sebuah teknik yang dalam retorika Arab dikenal sebagai *al-iltifāt*—untuk menciptakan efek "kehadiran" dan "kesegeraan" yang membuat kisah tersebut terasa hidup dan relevan, bukan sekadar laporan tentang masa lalu yang telah berlalu. Al-Qur'an juga sering kali menyisipkan dialog-dialog langsung antara tokoh-tokoh dalam kisahnya, yang membuat narasi terasa dramatis dan memungkinkan pendengar untuk "mendengar" langsung suara-suara dari masa lalu, memahami motivasi mereka, dan belajar dari pilihan-pilihan mereka. Semua teknik ini, secara kolektif, menciptakan sebuah pengalaman belajar yang imersif, di mana pendengar tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi secara aktif terlibat dalam dunia cerita, berempati dengan tokoh-tokohnya, dan merefleksikan implikasi-implikasi moralnya bagi kehidupan mereka sendiri.

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, metode kisah Al-Qur'an menawarkan model pedagogi naratif yang sangat relevan, terutama di tengah sistem pendidikan yang sering kali terlalu kering, abstrak, dan terputus dari dimensi emosional dan imajinatif peserta didik. Metode ini mendorong para

pendidik untuk mengintegrasikan *storytelling* ke dalam proses pembelajaran—tidak hanya dalam mata pelajaran agama, tetapi juga dalam mata pelajaran lain seperti sejarah, sains, dan bahkan matematika. Seorang guru sains, misalnya, dapat menggunakan kisah penemuan-penemuan ilmiah—dengan segala drama, kegagalan, dan kejutan yang menyertainya—untuk menghidupkan konsep-konsep abstrak dan menginspirasi murid-muridnya. Seorang guru sejarah dapat menggunakan narasi yang kaya dan mendetail untuk membuat peristiwa-peristiwa masa lalu terasa hidup dan relevan, bukan sekadar deretan tanggal dan nama yang harus dihafalkan. Namun, yang paling penting, metode kisah Al-Qur'an mengingatkan para pendidik bahwa tujuan dari bercerita bukanlah sekadar menghibur atau menarik perhatian, melainkan—sebagaimana ditegaskan oleh Al-Qur'an sendiri—untuk memberikan *'ibrah*: pelajaran yang mendalam yang dapat "menyeberangkan" peserta didik dari pengetahuan menuju pemahaman, dari pemahaman menuju penghayatan, dan dari penghayatan menuju transformasi diri.

3. **Metode Dialog (*al-Ḥiwār*)**

Metode ketiga yang sangat menonjol dalam Al-Qur'an adalah metode dialog (*al-ḥiwār*)—pendidikan melalui percakapan yang melibatkan pertukaran ide, pengajuan pertanyaan, penyampaian argumen, dan pengujian klaim-klaim. Al-Qur'an bukanlah kitab monolog yang hanya berisi perintah dan larangan satu arah; ia adalah kitab yang dipenuhi dengan dialog-dialog—antara Allah dan malaikat (QS. Al-Baqarah [2]: 30-33), antara Allah dan para nabi (QS. Al-Mā'idah [5]: 116-118), antara para nabi dan kaumnya (QS. Hūd [11]: 25-35), antara orang-orang beriman dan orang-orang kafir (QS. Al-An'ām [6]: 25-30), dan bahkan antara penghuni surga dan penghuni neraka (QS. Al-A'rāf [7]: 44-50). Penggunaan dialog yang begitu ekstensif ini sangat signifikan secara pedagogis: ia menunjukkan bahwa Al-Qur'an—jauh dari model pendidikan otoriter yang hanya menuntut ketaatan buta—justru menghormati akal manusia, mengundangnya untuk berpikir, bertanya, berargumen, dan pada akhirnya, dengan kesadaran penuh, memilih jalan kebenaran.

Dialog dalam Al-Qur'an mengambil berbagai bentuk dan level, dari yang paling sederhana hingga yang paling kompleks. Terkadang, dialog digunakan untuk mengoreksi kesalahpahaman dan meluruskan keyakinan yang keliru. Contoh paling terkenal adalah dialog antara Nabi Ibrāhīm AS dan Raja Namrud (QS. Al-Baqarah [2]: 258), di mana Ibrāhīm secara bertahap dan logis mendemonstrasikan kelemahan klaim-klaim Namrud tentang ketuhanan, dengan menggunakan argumen yang sederhana namun tak terbantahkan: "Tuhanku adalah yang menghidupkan dan mematikan." Ketika Namrud menjawab, "Aku juga bisa menghidupkan dan mematikan," Ibrāhīm tidak terjebak dalam perdebatan yang tidak produktif, melainkan langsung beralih ke argumen yang lebih kuat: "Sesungguhnya Allah menerbitkan matahari dari

timur, maka terbitkanlah ia dari barat." Dialog ini adalah model argumentasi yang efektif: fokus pada poin-poin kunci, tidak terpancing oleh distraksi, dan menggunakan logika yang sulit dibantah.

Terkadang, dialog dalam Al-Qur'an digunakan untuk membangunkan kesadaran dan menantang keyakinan-keyakinan yang selama ini dipegang tanpa refleksi. Contoh yang sangat kuat adalah dialog imajiner antara Allah dan penghuni neraka, atau antara penghuni surga dan penghuni neraka, yang disajikan dalam Al-Qur'an bukan sebagai laporan tentang peristiwa masa depan, tetapi sebagai *peringatan yang hidup* yang dimaksudkan untuk menggetarkan hati pendengarnya dan mendorong mereka untuk merenungkan nasib mereka sendiri. Dialog-dialog ini berfungsi sebagai "cermin" yang memaksa pendengar untuk melihat diri mereka sendiri dalam tokoh-tokoh yang digambarkan, dan untuk bertanya: "Di pihak manakah aku nanti? Apakah aku akan termasuk mereka yang menyesal, atau mereka yang beruntung?"

Dalam konteks pendidikan, metode dialog Al-Qur'an menawarkan *model pedagogi dialogis* yang secara fundamental berbeda dari model "banking education" yang dikritik oleh Paulo Freire—di mana guru "menabung" informasi ke dalam kepala murid yang dianggap kosong. Pedagogi dialogis, sebaliknya, memandang murid sebagai *mitra dalam pencarian kebenaran*, yang memiliki akal, pengalaman, dan perspektif yang harus dihormati dan dilibatkan secara aktif dalam proses pembelajaran. Metode ini menuntut pergeseran peran guru dari sekadar "penyampai informasi" menjadi *fasilitator dialog*—seseorang yang mampu mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang merangsang pemikiran, mendengarkan secara aktif respons murid, menantang asumsi-asumsi yang tidak berdasar, dan membimbing diskusi menuju pemahaman yang lebih dalam. *Ḥalaqah* dalam tradisi Islam—di mana guru dan murid duduk bersama dalam lingkaran, membaca teks bersama, mengajukan pertanyaan, berdiskusi, dan berdebat—adalah format yang secara ideal mendukung pedagogi dialogis ini. Revitalisasi format *ḥalaqah*, dengan adaptasi yang sesuai untuk konteks modern, adalah salah satu langkah konkret untuk mengembalikan dimensi dialogis ke dalam pendidikan Islam, yang selama ini telah banyak tergerus oleh model kelas-kuliah massal yang cenderung pasif dan satu arah.

4. Metode Perumpamaan (*Ḍarb al-Amthāl*)

Metode keempat—yang telah disinggung dalam pembahasan tentang prinsip-prinsip pendidikan, namun perlu diperdalam di sini sebagai metode spesifik—adalah metode perumpamaan (*ḍarb al-amthāl*). Jika metode kisah menggunakan narasi panjang untuk menyampaikan pelajaran, maka metode perumpamaan menggunakan *analogi singkat namun kuat* untuk mengkonkretkan konsep-konsep abstrak, menjadikannya mudah dipahami,

diingat, dan direnungkan. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan bahwa *amthāl* adalah salah satu metode utamanya:

وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا الْقُرْآنِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ

"Dan sesungguhnya telah Kami buatkan bagi manusia dalam Al-Qur'an ini setiap macam perumpamaan, supaya mereka dapat mengambil pelajaran" (QS. Al-Zumar [39]: 27). Penggunaan "setiap macam perumpamaan" (*min kulli mathal*) menunjukkan betapa kaya dan beragamnya analogi yang digunakan Al-Qur'an, mencakup fenomena alam, perilaku hewan, aktivitas sehari-hari, dan dinamika sosial—semua dimobilisasi untuk menjelaskan realitas-realitas spiritual dan moral yang abstrak.

Kekuatan metode perumpamaan terletak pada kemampuannya untuk menjembatani jurang antara yang dikenal dan yang tidak dikenal, antara yang konkret dan yang abstrak. Manusia, secara kognitif, lebih mudah memahami sesuatu yang baru jika ia dapat mengaitkannya dengan sesuatu yang sudah dikenalnya. Al-Qur'an memanfaatkan prinsip kognitif ini secara brilian. Ketika ingin menjelaskan betapa rapuhnya segala sesuatu selain Allah, Al-Qur'an menggunakan perumpamaan sarang laba-laba:

مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِن دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا ۖ وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنكَبُوتِ ۖ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ

"Perumpamaan orang-orang yang mengambil pelindung-pelindung selain Allah adalah seperti laba-laba yang membuat rumah. Dan sesungguhnya rumah yang paling lemah adalah rumah laba-laba, kalau mereka mengetahui" (QS. Al-'Ankabūt [29]: 41). Setiap pendengar—dari anak kecil hingga orang dewasa—dapat dengan mudah membayangkan sarang laba-laba: strukturnya yang rumit namun sangat rapuh, mudah hancur hanya dengan satu sapuan tangan. Dari gambaran yang sederhana dan dikenal ini, Al-Qur'an membawa pendengar kepada pemahaman yang jauh lebih abstrak: bahwa segala sesuatu yang dijadikan sandaran selain Allah—kekayaan, kekuasaan, jabatan, popularitas—pada hakikatnya sama rapuhnya dengan sarang laba-laba.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, metode perumpamaan memiliki relevansi yang sangat besar di tengah sistem pendidikan yang sering kali terlalu abstrak dan verbalistik. Metode ini mendorong pendidik untuk secara kreatif mencari dan menciptakan *analogi-analogi* yang relevan dengan pengalaman peserta didik, yang dapat menghidupkan konsep-konsep abstrak dan membuatnya mudah dipahami. Seorang guru matematika, alih-alih hanya menuliskan rumus-rumus di papan tulis, dapat menggunakan perumpamaan-perumpamaan yang menghubungkan matematika dengan kehidupan sehari-hari—misalnya, mengajarkan konsep persentase melalui diskon

belanja, atau mengajarkan geometri melalui arsitektur bangunan. Seorang guru fisika dapat menggunakan perumpamaan untuk menjelaskan konsep-konsep yang sulit—misalnya, mengibaratkan aliran listrik dengan aliran air dalam pipa. Yang paling penting, metode perumpamaan mengingatkan para pendidik bahwa tugas mereka bukan hanya menyampaikan informasi, tetapi menerjemahkan informasi tersebut ke dalam bahasa yang dapat dipahami oleh audiens mereka—sebuah keterampilan yang memerlukan kreativitas, empati, dan pemahaman yang mendalam tentang dunia peserta didik.

5. Metode Targhīb dan Tarhīb

Metode kelima yang telah disinggung dalam prinsip, namun perlu diperdalam sebagai metode spesifik, adalah metode *al-targhīb wa al-tarhīb*—kombinasi antara motivasi positif (janji pahala, kabar gembira, gambaran kenikmatan) dan motivasi preventif (ancaman hukuman, peringatan akan akibat buruk). Dalam perspektif psikologi pendidikan modern, manusia dimotivasi oleh dua kekuatan fundamental: harapan akan ganjaran (*reward expectancy*) dan penghindaran terhadap hukuman (*punishment avoidance*). Al-Qur'an, dengan pemahamannya yang mendalam tentang psikologi manusia, menggunakan kedua kekuatan ini secara seimbang dan harmonis. Ia tidak hanya mengancam dengan neraka—yang dapat menimbulkan keputusasaan jika berlebihan—dan tidak hanya menjanjikan surga—yang dapat menimbulkan kelalaian jika tidak diimbangi dengan peringatan. Ia menggabungkan keduanya dalam proporsi yang sempurna, menciptakan sebuah dinamika psikologis yang mendorong manusia untuk terus bergerak maju dalam kebaikan: termotivasi oleh cinta dan harapan (*raghbah*), namun tetap waspada oleh rasa takut yang sehat (*rahbah*).

Contoh paling kuat dari penggunaan metode ini adalah ayat-ayat yang menggambarkan surga dan neraka secara bergantian, sering kali dalam satu surah yang sama. Dalam Surah Al-Insān [76]: 12-22, misalnya, Al-Qur'an melukiskan kenikmatan surga dengan detail yang sangat indrawi dan menggugah: "Mereka di dalam surga tidak merasakan panas matahari dan tidak pula dingin yang menusuk... Dan diedarkan kepada mereka bejana-bejana dari perak dan piala-piala yang bening laksana kristal... Mereka diberi minum di dalam surga sebuah gelas yang campurannya adalah jahe... Dan mereka dikelilingi oleh pelayan-pelayan muda yang tetap muda. Apabila kamu melihat mereka, kamu akan mengira mereka mutiara yang bertaburan." Gambaran yang begitu hidup dan indah ini berfungsi sebagai *targhīb* yang sangat kuat, membangkitkan kerinduan dan harapan akan kenikmatan yang dijanjikan. Di sisi lain, dalam Surah Al-Naba' [78]: 21-30, Al-Qur'an menggambarkan neraka dengan kengerian yang sama hidupnya: "Sesungguhnya neraka Jahannam itu (tempat) mengintai... Mereka tinggal di dalamnya untuk masa yang lama. Mereka tidak merasakan kesejukan di dalamnya dan tidak (pula) minuman...

Itulah balasan yang setimpal." Gambaran yang mengerikan ini berfungsi sebagai *tarhīb*, membangkitkan ketakutan yang mendorong untuk menjauhi perbuatan yang dapat mengantarkan ke neraka. Kedua jenis gambaran ini, ketika disajikan secara bergantian, menciptakan *osilasi emosional* yang sangat efektif dalam menggerakkan jiwa manusia—antara kerinduan yang mendorong untuk mendekat dan ketakutan yang mendorong untuk menjauh.

Dalam konteks pendidikan, metode *al-targhīb wa al-tarhīb* menuntut pendidik untuk menggunakan *spektrum motivasi yang lengkap*, tidak hanya mengandalkan satu jenis insentif saja. Pendidik yang hanya mengandalkan pujian dan hadiah—tanpa pernah memberikan kritik atau konsekuensi—akan melahirkan peserta didik yang manja, tidak tahan banting, dan tidak memiliki kesadaran akan batas-batas. Sebaliknya, pendidik yang hanya mengandalkan ancaman dan hukuman—tanpa pernah memberikan dorongan dan apresiasi—akan melahirkan peserta didik yang penuh ketakutan, rendah diri, dan mungkin belajar hanya karena terpaksa, bukan karena cinta kepada ilmu. Keseimbangan antara keduanya adalah kunci. Rasulullah SAW, sebagai teladan para pendidik, menerapkan keseimbangan ini dengan sangat bijaksana. Beliau sering memotivasi para sahabat dengan janji-janji surga dan keutamaan-keutamaan amal, namun pada saat yang sama beliau juga memperingatkan mereka tentang ancaman neraka dan akibat-akibat buruk dari dosa. Beliau memuji dan menghargai para sahabat yang berprestasi, tetapi juga menegur dan mengoreksi mereka yang melakukan kesalahan—dengan cara yang tetap menjaga martabat dan tidak mempermalukan di hadapan umum. Inilah model keseimbangan yang harus diteladani oleh setiap pendidik Muslim.

6. Metode Bertanya (*al-Su'āl*)

Metode keenam yang sangat khas dari Al-Qur'an adalah metode bertanya (*al-su'āl*)—penggunaan pertanyaan-pertanyaan, baik retoris maupun dialogis, untuk merangsang pemikiran, menantang asumsi, dan membimbing audiens menuju kesimpulan yang diinginkan. Al-Qur'an dipenuhi dengan pertanyaan-pertanyaan yang diajukan oleh Allah SWT kepada manusia—pertanyaan-pertanyaan yang sering kali tidak dimaksudkan untuk dijawab secara verbal, melainkan untuk direnungkan secara mendalam dan untuk membangunkan kesadaran yang tertidur. Beberapa contoh pertanyaan-pertanyaan ini adalah: أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (*"Maka apakah mereka tidak memperhatikan unta, bagaimana ia diciptakan?"*) (QS. Al-Ghāshiyah [88]: 17); أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَٰكُمْ عَبَثًا (*"Maka apakah kamu mengira bahwa Kami menciptakan kamu secara main-main?"*) (QS. Al-Mu'minūn [23]: 115); dan فَأَيْنَ تَذْهَبُونَ (*"Maka ke manakah kamu akan pergi?"*) (QS. Al-Takwīr [81]: 26). Setiap pertanyaan ini dirancang untuk menusuk kesadaran, memaksa pendengar untuk berhenti sejenak dari arus

rutinitas dan mulai berpikir—berpikir tentang realitas di sekitarnya, tentang tujuan eksistensinya, dan tentang arah yang sedang ditempuhnya.

Kekuatan metode bertanya terletak pada kemampuannya untuk mengaktifkan proses berpikir aktif (*active thinking*) pada diri peserta didik, alih-alih membiarkan mereka dalam keadaan reseptif-pasif yang hanya menerima informasi. Sebuah pertanyaan yang baik—terutama pertanyaan terbuka yang tidak memiliki jawaban tunggal dan sederhana—dapat menjadi pemicu (*trigger*) yang meledakkan rasa ingin tahu, memulai proses inkuiri, dan mendorong eksplorasi lebih lanjut. Dalam tradisi pendidikan klasik, metode bertanya ini dikembangkan secara sangat canggih dalam tradisi *munāẓarah* (debat formal) dan *mudhākarah* (diskusi keilmuan), di mana para sarjana Muslim saling mengajukan pertanyaan-pertanyaan sulit untuk menguji pemahaman, mempertajam argumen, dan menyingkap kelemahan-kelemahan dalam penalaran. Tradisi ini—yang sayangnya telah banyak memudar dalam pendidikan Islam kontemporer yang cenderung menekankan hafalan dan penerimaan pasif—perlu direvitalisasi sebagai bagian dari upaya untuk mengembangkan budaya berpikir kritis dan kemampuan bertanya pada peserta didik Muslim.

Keenam metode ini—keteladanan, kisah, dialog, perumpamaan, targhīb-tarhīb, dan bertanya—secara kolektif membentuk sistem pedagogi Qur'ani yang integral, yang tidak hanya mengajarkan *apa* yang harus diketahui, tetapi juga *bagaimana* mengetahuinya, *mengapa* mengetahuinya, dan *untuk apa* pengetahuan itu digunakan. Sistem ini, jika dipahami secara mendalam dan diterapkan secara kreatif dalam konteks pendidikan kontemporer, memiliki potensi untuk mentransformasi pendidikan Islam dari sekadar proses transfer informasi menjadi proses pembentukan insān kāmil—manusia paripurna yang berpikir, merasa, dan bertindak dalam kerangka nilai-nilai Ilahi. Firman Allah SWT menutup Surah Al-Ḥashr dengan sebuah pertanyaan retoris yang menggambarkan betapa dahsyatnya daya transformatif Al-Qur'an:

لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُۥ خَٰشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ ٱللَّهِ ۚ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ

"Kalau sekiranya Kami turunkan Al-Qur'an ini kepada sebuah gunung, pasti kamu akan melihatnya tunduk terpecah belah disebabkan ketakutannya kepada Allah. Dan perumpamaan-perumpamaan itu Kami buat untuk manusia supaya mereka memikirkan" (QS. Al-Ḥashr [59]: 21). Ayat ini menegaskan bahwa Al-Qur'an memiliki daya transformatif yang sedemikian dahsyatnya sehingga bahkan gunung yang kokoh pun akan hancur lebur karenanya—dan bahwa tugas manusia adalah untuk membuka hatinya terhadap daya transformatif itu, dengan menggunakan akalnya untuk memikirkan dan merenungkan *amthāl*

yang terkandung di dalamnya. Inilah esensi dari pendidikan Qur'ani: bahwa Al-Qur'an bukanlah sekadar teks untuk dibaca, melainkan **kekuatan ilahi** yang, jika diterima dengan hati yang terbuka dan akal yang aktif, akan mentransformasi manusia dari dalam, membentuknya kembali menjadi makhluk yang tunduk, khusyuk, dan paripurna di hadapan Sang Pencipta.

SUNNAH SEBAGAI PENJELAS WAHYU

Setelah menguraikan secara mendalam bagaimana Al-Qur'an berfungsi sebagai sumber pertama dan utama bagi pendidikan Islam—melalui nilai-nilai fundamentalnya, prinsip-prinsip pedagogisnya, dan metode-metode pendidikannya yang khas—kita kini dihadapkan pada sebuah pertanyaan lanjutan yang tak terelakkan: bagaimana wahyu yang tertulis dalam Al-Qur'an itu dipahami, ditafsirkan, dan diimplementasikan dalam realitas kehidupan? Pertanyaan ini membawa kita kepada sumber kedua yang dalam hierarki epistemologi Islam menempati posisi yang unik dan vital: *Sunnah*, yaitu segala sesuatu yang disandarkan kepada Nabi Muhammad SAW, baik berupa perkataan (*qawl*), perbuatan (*fi'l*), maupun ketetapan (*taqrīr*). Sunnah bukanlah wahyu yang terpisah atau independen dari Al-Qur'an, melainkan—sebagaimana ditegaskan oleh Al-Qur'an sendiri—penjelas (*bayān*) dan penafsir (*tafsīr*) yang otoritatif terhadap wahyu. Tanpa Sunnah, Al-Qur'an akan menjadi teks yang terbuka bagi interpretasi-interpretasi liar dan spekulatif, sebagaimana firman-Nya:

وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ

"Dan Kami turunkan kepadamu al-Dhikr, agar kamu menerangkan kepada umat manusia apa yang telah diturunkan kepada mereka" (QS. Al-Naḥl [16]: 44). Ayat ini secara eksplisit menetapkan bahwa salah satu fungsi utama Rasulullah SAW adalah *al-tabyīn*—menjelaskan, menguraikan, dan memberikan contoh konkret—terhadap Al-Qur'an, sebuah fungsi yang tidak dapat diambil alih oleh siapa pun setelah beliau wafat kecuali melalui Sunnah yang beliau wariskan.

Dalam konteks pendidikan Islam, posisi Sunnah sebagai penjelas wahyu memiliki implikasi yang sangat mendalam dan multidimensi. *Pertama*, Sunnah menyediakan model operasional yang mendemonstrasikan bagaimana prinsip-prinsip abstrak Al-Qur'an diterjemahkan ke dalam praktik kehidupan sehari-hari. Al-Qur'an memerintahkan untuk mendirikan shalat, tetapi Sunnahlah yang menunjukkan tata caranya secara rinci—dari takbiratul ihram hingga salam. Al-Qur'an memerintahkan untuk berakhlak mulia, tetapi Sunnahlah yang menampilkan contoh hidup dari akhlak tersebut dalam interaksi Nabi dengan keluarga, sahabat, musuh, dan bahkan binatang. *Kedua*, Sunnah berfungsi sebagai kurikulum hidup (*manhaj al-ḥayāh*) yang melaluinya generasi pertama umat Islam—para sahabat—dididik langsung oleh Rasulullah SAW. Pendidikan yang beliau berikan bukanlah

pendidikan berbasis teks (*text-based*) melainkan pendidikan berbasis keteladanan (*example-based*) dan pendampingan (*apprenticeship*), di mana para sahabat tidak hanya mendengar ajaran, tetapi juga menyaksikan, mengalami, dan menghayati bagaimana ajaran itu diwujudkan dalam kehidupan seorang manusia paripurna. *Ketiga*, Sunnah menjadi sumber metodologi pengajaran yang sangat kaya, karena di dalamnya terekam bagaimana Rasulullah SAW—sang pendidik agung (*al-mu'allim al-akbar*)—berinteraksi dengan para muridnya yang beragam: bagaimana beliau memotivasi, menegur, menjawab pertanyaan, mengajukan pertanyaan, menggunakan humor, menunjukkan empati, dan menyesuaikan pengajarannya dengan tingkat pemahaman masing-masing individu. Sub-bab ini akan menguraikan dua dimensi fundamental dari Sunnah sebagai sumber pendidikan: pertama, fungsi hadis sebagai penjelas wahyu dan sumber kedua ajaran Islam; dan kedua, pendidikan Rasulullah sebagai model praktis dari pedagogi profetik yang harus menjadi acuan bagi seluruh sistem pendidikan Islam. Firman Allah SWT menegaskan bahwa ketaatan kepada Rasul adalah konsekuensi langsung dari ketaatan kepada-Nya:

مَّن يُطِعِ ٱلرَّسُولَ فَقَدۡ أَطَاعَ ٱللَّهَ

"Barangsiapa yang menaati Rasul itu, sesungguhnya ia telah menaati Allah" (QS. Al-Nisā' [4]: 80). Ayat ini meneguhkan otoritas epistemologis dan pedagogis Sunnah dalam hierarki sumber ilmu Islam—sebuah otoritas yang tidak terpisahkan dari otoritas Al-Qur'an, dan yang tanpanya pendidikan Islam akan kehilangan dimensi praktis dan keteladanannya yang paling fundamental.

A. Fungsi Hadis

Setelah menetapkan Sunnah sebagai penjelas otoritatif terhadap Al-Qur'an, kita perlu melangkah lebih spesifik untuk memahami fungsi-fungsi hadis—yakni, peran-peran spesifik yang dimainkan oleh Sunnah Nabi SAW dalam hubungannya dengan Al-Qur'an dan dalam membentuk bangunan syariat serta sistem pendidikan Islam secara keseluruhan. Pemahaman terhadap fungsi-fungsi ini sangat krusial, bukan hanya untuk kepentingan akademis *'ulūm al-ḥadīth*, tetapi juga—dan terutama—untuk memahami bagaimana Al-Qur'an dan Sunnah bekerja bersama sebagai satu kesatuan sumber pendidikan yang integral. Tanpa memahami fungsi-fungsi ini, seseorang dapat dengan mudah terjerumus ke dalam dua ekstrem yang sama-sama sesat: ekstrem *Qur'aniyyūn* (inkār al-Sunnah) yang menolak otoritas Sunnah dengan alasan bahwa Al-Qur'an sudah cukup dan lengkap dengan sendirinya; atau ekstrem *taqlīd* buta yang memperlakukan setiap hadis—tanpa memperhatikan derajat keshahihan, konteks, dan fungsinya—sebagai sumber hukum yang setara dengan Al-Qur'an. Kedua ekstrem ini, sebagaimana akan kita lihat, adalah cermin dari kegagalan untuk memahami fungsi-fungsi hadis secara proporsional dan seimbang. Berdasarkan analisis terhadap dalil-dalil *naqlī* dan *'aqlī*, serta merujuk

pada karya-karya otoritatif dalam *uṣūl al-fiqh* dan *'ulūm al-ḥadīth*, para ulama telah mengidentifikasi setidaknya empat fungsi fundamental hadis dalam hubungannya dengan Al-Qur'an: *ta'kīd* (menguatkan), *tabyīn* (menjelaskan), *takhṣīṣ* (mengkhususkan), dan *tashrī'* (menetapkan hukum baru). Masing-masing fungsi ini memiliki implikasi epistemologis dan pedagogis yang berbeda, dan pemahaman yang tepat terhadapnya adalah fondasi bagi setiap upaya untuk membangun kurikulum dan metodologi pendidikan Islam yang autentik dan seimbang (Al-Shāfi'ī, 1940, hlm. 50–100; Al-Ghazālī, 1904, Jilid 1, hlm. 100–120; Kamali, 2003, hlm. 90–130).

1. **Fungsi *Ta'kīd***

   Fungsi pertama dan paling dasar dari hadis adalah *ta'kīd*—menguatkan, menegaskan kembali, dan memperkokoh apa yang telah ditetapkan oleh Al-Qur'an. Dalam fungsi ini, hadis pada dasarnya menyampaikan pesan yang sama dengan Al-Qur'an, namun dengan redaksi, penekanan, atau konteks yang berbeda, yang berfungsi untuk memperkuat makna, memperluas pemahaman, dan meneguhkan kepastian. Fungsi ini sangat penting secara pedagogis, karena—sebagaimana telah disinggung dalam pembahasan tentang prinsip *al-takrār wa al-tanwī'*—manusia tidak belajar melalui satu kali paparan; ia memerlukan pengulangan dan penguatan dari berbagai sumber dan dalam berbagai konteks untuk benar-benar menginternalisasi sebuah ajaran. Ketika Al-Qur'an memerintahkan untuk bertakwa, hadis-hadis Nabi SAW menggemakan perintah yang sama dalam berbagai kesempatan, dengan berbagai penekanan, dan dalam kaitannya dengan berbagai situasi kehidupan, sehingga perintah tersebut tidak hanya menjadi ayat yang dibaca, tetapi menjadi semangat yang meresap ke dalam seluruh aspek kehidupan seorang Muslim.

   Contoh paling jelas dari fungsi *ta'kīd* ini adalah hadis-hadis tentang kewajiban shalat, zakat, puasa, dan haji—rukun Islam yang telah ditetapkan oleh Al-Qur'an namun berulang kali ditegaskan oleh Nabi SAW dalam sabda-sabdanya. Demikian pula dengan perintah-perintah moral seperti kejujuran, keadilan, dan kasih sayang—semuanya disebutkan dalam Al-Qur'an dan diperkuat oleh puluhan atau bahkan ratusan hadis yang menegaskan pentingnya nilai-nilai tersebut dengan berbagai cara. Dalam konteks pendidikan, fungsi *ta'kīd* ini mengajarkan kepada para pendidik tentang pentingnya pengulangan yang konsisten dalam menanamkan nilai-nilai. Seorang pendidik tidak boleh beranggapan bahwa sekali sebuah ajaran disampaikan, maka murid akan langsung memahami dan mengamalkannya. Diperlukan pengulangan—dalam berbagai konteks, dengan berbagai metode, dan melalui berbagai saluran—untuk benar-benar menanamkan ajaran tersebut ke dalam jiwa peserta didik.

2. Fungsi *Tabyīn*

Fungsi kedua—yang merupakan fungsi paling dominan dan paling vital dari Sunnah—adalah *tabyīn* atau *bayān*: menjelaskan, merinci, menafsirkan, dan memberikan contoh konkret terhadap ayat-ayat Al-Qur'an yang bersifat *mujmal* (global), *muṭlaq* (tanpa batasan), atau *'āmm* (umum). Fungsi ini secara eksplisit ditegaskan oleh Al-Qur'an sendiri, sebagaimana telah dikutip dalam pengantar:

وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ

"Dan Kami turunkan kepadamu al-Dhikr, agar kamu menerangkan kepada umat manusia apa yang telah diturunkan kepada mereka" (QS. Al-Naḥl [16]: 44). Tanpa fungsi *tabyīn* ini, banyak ayat Al-Qur'an yang tidak akan dapat dipahami secara operasional, karena Al-Qur'an sering kali berbicara dalam bahasa prinsip dan kulliyāt (kerangka umum), sementara Sunnahlah yang memberikan detail, spesifikasi, dan contoh-contoh penerapannya. Al-Shāfi'ī (w. 204 H/820 M), dalam karya monumentalnya *al-Risālah* yang menjadi fondasi bagi disiplin *uṣūl al-fiqh*, secara ekstensif membahas fungsi *tabyīn* ini dan menegaskan bahwa "setiap sesuatu yang diturunkan oleh Allah dalam Kitab-Nya adalah *bayān* (penjelasan) bagi hamba-hamba-Nya, dan Sunnah Nabi SAW adalah *bayān* bagi Al-Qur'an" (Al-Shāfi'ī, 1940, hlm. 75–80).

Fungsi *tabyīn* ini mengambil beberapa bentuk yang berbeda, tergantung pada jenis penjelasan yang diberikan.

— tabyīn al-mujmal: menjelaskan ayat-ayat yang bersifat global dan belum terperinci. Al-Qur'an memerintahkan untuk mendirikan shalat, tetapi tidak menjelaskan secara rinci bagaimana tata caranya—jumlah rakaat, bacaan-bacaan, gerakan-gerakan, waktu-waktu, dan syarat-syaratnya. Sunnahlah yang menjelaskan semua detail ini, sehingga kaum Muslimin dapat melaksanakan shalat sesuai dengan yang dikehendaki oleh Allah. Dalam sebuah hadis, Rasulullah SAW bersabda:

صَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي

"Shalatlah kalian sebagaimana kalian melihat aku shalat" (HR. Al-Bukhārī, no. 631). Hadis ini secara eksplisit menetapkan bahwa praktik shalat Nabi adalah *bayān* terhadap perintah shalat dalam Al-Qur'an.

— tabyīn al-muṭlaq: memberikan batasan terhadap ayat-ayat yang bersifat mutlak. Al-Qur'an menyebutkan hukuman potong tangan bagi pencuri, tetapi tidak menjelaskan secara rinci syarat-syarat dan batasan-batasannya—berapa nilai minimum barang yang dicuri, dalam kondisi apa hukuman itu diterapkan, dan bagaimana teknis pelaksanaannya. Sunnahlah yang menjelaskan semua ini, memberikan batasan-batasan yang mencegah penerapan hukuman yang tidak adil atau tidak proporsional.

— tabyīn al-'āmm: mengkhususkan ayat-ayat yang bersifat umum. Al-Qur'an menyebutkan larangan memakan bangkai, darah, dan daging babi, tetapi Sunnahlah yang menjelaskan pengecualian-pengecualian tertentu, seperti bangkai ikan dan belalang, atau kondisi darurat yang membolehkan konsumsi yang dilarang.

Dalam konteks pendidikan Islam, fungsi *tabyīn* ini memiliki implikasi yang sangat mendalam. Ia menegaskan bahwa Al-Qur'an dan Sunnah adalah satu kesatuan yang tak terpisahkan dalam membentuk kurikulum dan pedagogi Islam. Al-Qur'an memberikan prinsip-prinsip fundamental, sementara Sunnah memberikan *model operasional* tentang bagaimana prinsip-prinsip itu diterjemahkan ke dalam praktik. Seorang pendidik yang hanya mengajarkan Al-Qur'an tanpa merujuk kepada Sunnah akan kehilangan dimensi praktis dan keteladanan yang sangat vital; sebaliknya, seorang pendidik yang hanya berfokus pada Sunnah tanpa menghubungkannya dengan prinsip-prinsip Al-Qur'an akan kehilangan kerangka konseptual dan fondasi teologisnya. Integrasi antara keduanya adalah kunci untuk menghasilkan pemahaman yang utuh dan seimbang tentang ajaran Islam.

3. **Fungsi *Takhṣīṣ***

Fungsi ketiga yang sangat penting dalam kerangka *uṣūl al-fiqh* adalah *takhṣīṣ al-'āmm*—mengkhususkan atau membatasi keumuman ayat-ayat Al-Qur'an yang bersifat umum. Fungsi ini sering kali disalahpahami sebagai "membatalkan" atau "menghapus" Al-Qur'an, padahal sejatinya ia adalah spesifikasi yang justru memperjelas maksud dan cakupan dari ayat-ayat yang bersifat umum. Al-Qur'an, sebagaimana telah ditegaskan, sering kali menyampaikan ajarannya dalam bahasa *kulliyāt*—prinsip-prinsip universal yang berlaku secara umum. Sunnah, dalam fungsinya sebagai *mukhaṣṣiṣ*, memberikan batasan-batasan dan pengecualian-pengecualian yang menjelaskan bahwa keumuman tersebut tidak berlaku dalam kondisi-kondisi tertentu. Fungsi ini, dengan demikian, bukanlah bentuk "intervensi" atau "pengurangan" terhadap otoritas Al-Qur'an, melainkan justru bentuk penjelasan yang memastikan bahwa Al-Qur'an dipahami dan diterapkan secara tepat, bukan secara serampangan atau literalistik.

Contoh klasik dari fungsi *takhṣīṣ* ini adalah hadis yang menetapkan bahwa seorang pembunuh tidak berhak menerima warisan dari orang yang dibunuhnya. Al-Qur'an, secara umum, menetapkan hak waris bagi ahli waris yang sah berdasarkan hubungan kekerabatan. Namun, Sunnah mengecualikan kasus pembunuhan: seorang ahli waris yang membunuh pewarisnya tidak berhak menerima warisan, berdasarkan sabda Nabi SAW:

لَيْسَ لِقَاتِلٍ شَيْءٌ

"Seorang pembunuh tidak mendapatkan apa pun (dari warisan)" (HR. Mālik dalam *al-Muwaṭṭa'*, no. 1442). Hadis ini tidak membatalkan ayat-ayat waris dalam Al-Qur'an, melainkan mengkhususkan keumumannya dengan mengecualikan satu kategori ahli waris yang melakukan tindak pidana terhadap pewaris. Contoh lain adalah hadis yang melarang seorang wanita dimadu dengan bibinya (*al-'ammah* atau *al-khālah*). Al-Qur'an, secara umum, membolehkan poligami hingga empat istri, tetapi Sunnah mengecualikan kombinasi-kombinasi tertentu yang dianggap dapat merusak hubungan kekerabatan. Sekali lagi, ini bukan pembatalan, melainkan spesifikasi. Dalam konteks pendidikan, fungsi *takhṣīṣ* ini mengajarkan prinsip kehati-hatian dalam menafsirkan teks-teks suci, dan pentingnya memahami konteks, batasan, dan pengecualian sebelum menerapkan sebuah prinsip umum. Ini adalah pelajaran yang sangat penting bagi peserta didik Muslim, yang sering kali terjebak pada pembacaan literal dan tekstual terhadap Al-Qur'an tanpa memperhatikan kerangka hermeneutis yang disediakan oleh Sunnah.

4. **Fungsi *Tashrī'***

Fungsi keempat dan yang paling kontroversial—namun secara *ijmā'* (konsensus) diterima oleh *Ahl al-Sunnah wa al-Jamā'ah*—adalah ***tashrī'***: bahwa Sunnah dapat menetapkan hukum-hukum yang tidak disebutkan secara eksplisit dalam Al-Qur'an. Fungsi ini didasarkan pada keyakinan bahwa otoritas Nabi SAW untuk menetapkan hukum tidak bersumber dari dirinya sendiri, melainkan dari wahyu yang diberikan oleh Allah, sebagaimana ditegaskan dalam firman-Nya:

وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ

"Dan tiadalah yang diucapkannya itu menurut kemauan hawa nafsunya. Ucapannya itu tiada lain hanyalah wahyu yang diwahyukan (kepadanya)" (QS. Al-Najm [53]: 3-4). Ayat ini menegaskan bahwa seluruh ucapan Nabi SAW—termasuk ucapan-ucapan yang menetapkan hukum—pada hakikatnya adalah wahyu, bukan hasil ijtihad atau preferensi pribadi beliau. Dengan demikian, ketika Sunnah menetapkan hukum yang tidak disebutkan dalam Al-Qur'an, itu bukanlah "tambahan" terhadap syariat, melainkan bagian integral dari syariat itu sendiri yang bersumber dari wahyu, meskipun tidak termaktub secara eksplisit dalam teks Al-Qur'an.

Contoh paling jelas dari fungsi *tashr'ī* ini adalah penetapan hukum rajam (hukuman mati dengan cara dilempari batu) bagi pezina yang telah menikah (*muḥṣan*). Hukuman ini tidak disebutkan secara eksplisit dalam Al-Qur'an—yang hanya menyebutkan hukuman cambuk seratus kali bagi pezina (QS. Al-Nūr [24]: 2)—tetapi ditetapkan oleh Sunnah dan dipraktikkan oleh Nabi SAW serta para Khulafā' al-Rāsyidīn. Contoh lain adalah larangan memakan daging keledai peliharaan, larangan memakai cincin emas dan sutra bagi laki-laki,

dan kewajiban zakat fitrah—semuanya adalah hukum yang tidak disebutkan secara eksplisit dalam Al-Qur'an tetapi ditetapkan oleh Sunnah dan diterima secara *ijmā'* oleh umat Islam. Dalam konteks pendidikan, fungsi *tashrī'* ini menegaskan bahwa Sunnah adalah sumber hukum yang independen, bukan sekadar "lampiran" atau "catatan kaki" dari Al-Qur'an. Ia memiliki otoritasnya sendiri yang harus dihormati dan dipelajari. Namun, pada saat yang sama, para ulama *uṣūl al-fiqh* menekankan bahwa fungsi *tashrī'* ini harus dipahami dalam kerangka bahwa seluruh hukum yang ditetapkan oleh Sunnah pada akhirnya bersumber dari wahyu Allah, dan bahwa tidak ada kontradiksi antara Sunnah dan Al-Qur'an, karena keduanya berasal dari sumber yang sama.

5. **Fungsi Pedagogis Hadis**

   Di luar keempat fungsi legal-formal yang telah disebutkan, penting untuk menyoroti fungsi pedagogis hadis yang sering kali kurang mendapatkan perhatian dalam literatur *uṣūl al-fiqh* yang berfokus pada aspek hukum. Hadis—dengan segala variasi bentuk, gaya, dan konteksnya—adalah kurikulum pendidikan profetik yang sangat kaya. Di dalamnya terekam bagaimana Nabi SAW berinteraksi dengan para sahabatnya yang memiliki latar belakang, kepribadian, dan tingkat pemahaman yang sangat beragam. Ada hadis yang berbentuk jawaban singkat terhadap pertanyaan spesifik, ada hadis yang berbentuk khutbah panjang yang membangkitkan semangat, ada hadis yang berbentuk dialog interaktif yang merangsang pemikiran, ada hadis yang berbentuk humor ringan yang mencairkan suasana, dan ada hadis yang berbentuk teguran lembut yang mengoreksi kesalahan tanpa mempermalukan. Semua keragaman ini adalah sumber daya pedagogis yang tak ternilai bagi para pendidik Muslim. Mempelajari hadis bukan hanya tentang menghafal matan dan memahami status keshahihannya, tetapi juga—dan yang lebih penting—tentang mengekstraksi metodologi pengajaran Nabi, memahami bagaimana beliau beradaptasi dengan audiensnya, kapan beliau menggunakan pendekatan langsung dan kapan beliau menggunakan pendekatan tidak langsung, bagaimana beliau memotivasi, bagaimana beliau menegur, dan bagaimana beliau menanamkan kecintaan kepada ilmu dan ibadah.

Fungsi-fungsi hadis yang telah diuraikan di atas—*ta'kīd*, *tabyīn*, *takhṣīṣ*, *tashrī'*, dan fungsi pedagogis—secara kolektif menegaskan bahwa Sunnah bukanlah sekadar "sumber kedua" dalam pengertian yang inferior atau sekunder. Ia adalah *mitra integral* dari Al-Qur'an, yang tanpanya Al-Qur'an tidak dapat dipahami dan diterapkan secara utuh. Upaya untuk memisahkan Al-Qur'an dari Sunnah—atau untuk mereduksi Sunnah menjadi sekadar catatan sejarah yang tidak memiliki otoritas normatif—adalah upaya yang tidak hanya menyimpang dari *ijmā'* umat Islam sepanjang sejarah, tetapi juga secara fundamental *merusak fondasi epistemologis dan pedagogis Islam*. Imam al-Awzā'ī (w. 157 H/774 M), seorang

mujtahid terkemuka dari generasi *tābi' al-tābi'īn*, menyatakan dengan sangat tegas: "Al-Qur'an lebih membutuhkan Sunnah daripada Sunnah membutuhkan Al-Qur'an." Pernyataan yang tampak paradoksal ini, ketika dipahami dalam konteks fungsi *tabyīn* dan *takhṣīṣ*, mengandung kebenaran yang mendalam: Al-Qur'an, tanpa Sunnah, akan tetap menjadi teks suci yang mulia, tetapi ia tidak akan dapat "berbicara" secara operasional kepada kehidupan manusia; Sunnahlah yang menghidupkan Al-Qur'an, menerjemahkannya ke dalam praktik, dan menjadikannya relevan bagi setiap generasi Muslim. Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, pemahaman yang mendalam tentang fungsi-fungsi hadis ini adalah fondasi untuk membangun kurikulum yang seimbang, di mana Al-Qur'an dan Sunnah dipelajari secara terintegrasi—bukan sebagai dua mata pelajaran yang terpisah, tetapi sebagai dua sisi dari satu mata uang yang sama, yang bersama-sama membentuk pandangan dunia, karakter, dan keterampilan peserta didik Muslim.

B. Pendidikan Rasulullah

Setelah menguraikan fungsi-fungsi hadis sebagai penjelas wahyu, kita kini sampai pada inti dari seluruh diskursus tentang Sunnah sebagai sumber pendidikan: proses pendidikan yang dilakukan oleh Rasulullah SAW sendiri terhadap para sahabatnya. Ini adalah dimensi yang paling vital, karena di sinilah seluruh teori tentang wahyu, nilai-nilai, prinsip-prinsip, dan metode-metode yang telah kita bahas sebelumnya menemukan *perwujudan konkretnya* dalam sosok seorang pendidik agung dan komunitas murid yang dibentuknya. Mempelajari pendidikan Rasulullah bukanlah sekadar mengkaji "sejarah pendidikan Islam" sebagai masa lalu yang telah lewat; ia adalah upaya untuk *menangkap esensi pedagogi profetik* yang, meskipun berlangsung empat belas abad yang lalu, memiliki relevansi abadi dan daya transformatif yang terus bergema hingga hari ini. Dalam sosok Nabi Muhammad SAW, kita tidak hanya menemukan seorang nabi yang menyampaikan wahyu, tetapi juga seorang pendidik paripurna (*al-mu'allim al-akbar*) yang dalam waktu kurang dari seperempat abad berhasil mentransformasi sekelompok manusia dari masyarakat jahiliyah yang terpecah-belah, kasar, dan tenggelam dalam kebodohan, menjadi generasi terbaik umat manusia (*khayra ummah*) yang menjadi pelopor peradaban dunia, guru-guru bagi bangsa-bangsa, dan teladan bagi generasi-generasi selanjutnya hingga akhir zaman. Transformasi ini—yang dalam sejarah manusia belum pernah terjadi dalam skala, kecepatan, dan kedalaman yang serupa—adalah *mukjizat pedagogis* yang harus dikaji, direnungkan, dan diambil pelajaran oleh setiap pendidik Muslim yang menginginkan pendidikannya memiliki dampak yang sejati, bukan sekadar transfer informasi yang steril dan tidak membekas pada jiwa (Al-Attas, 1980, hlm. 50–65; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 110–130; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–100).

1. Fondasi Pedagogi Profetik

Pendidikan yang dilakukan oleh Rasulullah SAW memiliki fondasi yang unik dan tidak dapat ditiru sepenuhnya oleh pendidik mana pun setelahnya: beliau adalah *penerima wahyu* yang secara langsung dibimbing oleh Allah SWT dalam setiap langkah pendidikannya. Al-Qur'an yang diturunkan secara bertahap selama dua puluh tiga tahun bukanlah sekadar "materi pelajaran" yang diajarkan di kelas; ia adalah kurikulum hidup (*manhaj al-ḥayāh*) yang turun sebagai respons terhadap situasi-situasi nyata yang dihadapi oleh komunitas Muslim yang baru lahir, memberikan petunjuk, koreksi, motivasi, dan peringatan secara langsung dan kontekstual. Allah SWT sendiri yang mendidik Nabi-Nya, sebagaimana ditegaskan dalam firman-Nya:

وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا

"Dan Dia telah mengajarkan kepadamu apa yang belum kamu ketahui. Dan adalah karunia Allah sangat besar atasmu" (QS. Al-Nisā' [4]: 113). Pendidikan ilahi ini kemudian ditransformasikan oleh Nabi SAW ke dalam proses pendidikan para sahabatnya, sehingga setiap ucapan, tindakan, dan ketetapan beliau menjadi manifestasi dari bimbingan wahyu yang diwujudkan dalam bentuk yang dapat diteladani oleh manusia biasa.

Keunikan fondasi ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat penting: bahwa Rasulullah SAW tidak mendidik berdasarkan teori atau spekulasi, melainkan berdasarkan bimbingan langsung dari Yang Maha Mengetahui tentang apa yang terbaik bagi hamba-hamba-Nya. Allah SWT mengetahui kelemahan-kelemahan manusia, potensi-potensi mereka, dan cara-cara yang paling efektif untuk mentransformasi mereka—dan pengetahuan ilahi inilah yang menjadi fondasi dari seluruh proses pendidikan profetik. Firman-Nya menegaskan:

أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ

"Apakah Allah yang menciptakan itu tidak mengetahui (yang kamu lahirkan dan rahasiakan); dan Dia Maha Halus lagi Maha Mengetahui?" (QS. Al-Mulk [67]: 14). Ayat ini menegaskan bahwa Sang Pencipta mengetahui secara persis apa yang terbaik bagi ciptaan-Nya—sebuah keyakinan yang memberikan otoritas dan validitas absolut kepada metode pendidikan yang beliau demonstrasikan.

2. Keteladanan sebagai Pilar Utama

Di antara seluruh metode yang digunakan oleh Rasulullah SAW, keteladanan (*al-uswah al-ḥasanah*) menempati posisi yang paling sentral dan paling kuat daya transformatifnya. Sebagaimana telah disinggung dalam pembahasan tentang metode pendidikan Qur'ani, Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan bahwa Rasulullah SAW adalah teladan yang sempurna:

لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا

"Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu, (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat, dan dia banyak menyebut Allah" (QS. Al-Aḥzāb [33]: 21). Ayat ini tidak hanya menetapkan status Rasulullah SAW sebagai teladan, tetapi juga menjelaskan *mekanisme psikologis* yang membuat keteladanan itu efektif: bahwa mereka yang mengambil beliau sebagai teladan adalah mereka yang memiliki orientasi spiritual yang kuat—mengharap perjumpaan dengan Allah dan hari akhir, serta banyak berdzikir—yang membuat hati mereka terbuka untuk menerima pengaruh transformatif dari keteladanan tersebut.

Dalam praktiknya, Rasulullah SAW tidak hanya mengajarkan Islam melalui kata-kata, tetapi terutama melalui *perbuatan dan kepribadiannya* yang menjadi "teks hidup" yang dapat dibaca oleh para sahabat setiap saat. 'Ā'ishah RA, istri beliau yang paling mengetahui kehidupan pribadinya, ketika ditanya tentang akhlak Rasulullah SAW, memberikan jawaban yang sangat mendalam: كَانَ خُلُقُهُ ٱلْقُرْءَانَ ("Akhlak beliau adalah Al-Qur'an") (HR. Muslim, no. 746). Jawaban ini menegaskan bahwa Rasulullah SAW bukan hanya "mengajarkan" Al-Qur'an, tetapi telah menjadi *personifikasi Al-Qur'an itu sendiri*—setiap ayat yang beliau bacakan dan ajarkan tercermin dalam perilaku, tutur kata, dan bahkan diamnya. Inilah esensi dari keteladanan profetik: bahwa tidak ada jurang antara "yang diajarkan" dan "yang ditampilkan," antara teori dan praktik, antara ideal dan realitas. Seorang sahabat yang hidup bersama beliau tidak hanya belajar tentang Islam, tetapi *melihat Islam* dalam wujud manusia yang hidup—sebuah pengalaman belajar yang jauh lebih kuat dan lebih mendalam daripada sekadar mendengar ceramah atau membaca buku.

Keteladanan ini mencakup seluruh aspek kehidupan, dari yang paling sederhana hingga yang paling agung, dari urusan privat hingga urusan publik. Para sahabat belajar bagaimana berwudhu dengan mengamati langsung gerakan-gerakan Nabi; mereka belajar bagaimana shalat dengan bermakmum di belakangnya; mereka belajar bagaimana berdagang dengan jujur dengan menyaksikan praktiknya di pasar; mereka belajar bagaimana memimpin keluarga dengan melihat interaksinya dengan istri-istrinya; mereka belajar bagaimana berperang dengan mengikuti strateginya di medan perang; mereka belajar bagaimana bersabar dengan menyaksikan ketabahannya menghadapi penolakan dan penganiayaan; dan mereka belajar bagaimana memaafkan dengan menyaksikan bagaimana beliau memperlakukan musuh-musuhnya yang telah menyakitinya. Dalam setiap situasi, Rasulullah SAW adalah *model yang hidup*, dan para sahabat adalah *murid-murid yang belajar melalui observasi, imitasi, dan internalisasi*—sebuah proses yang dalam psikologi pendidikan modern dikenal sebagai *observational learning* atau

social learning theory, yang dipopulerkan oleh Albert Bandura pada abad ke-20, namun telah dipraktikkan oleh Nabi SAW empat belas abad sebelumnya.

3. Pendekatan Individual

Salah satu aspek yang paling menonjol dari pendidikan Rasulullah SAW adalah pendekatan individualnya terhadap para sahabat—kemampuannya yang luar biasa untuk memahami keunikan setiap individu, dan untuk menyesuaikan pengajaran, bimbingan, dan bahkan tegurannya sesuai dengan kepribadian, kemampuan, dan situasi masing-masing. Rasulullah SAW tidak memperlakukan semua sahabat sebagai massa yang seragam; beliau mengenal mereka secara personal—nama, latar belakang, kekuatan, kelemahan, potensi, dan kebutuhan mereka—dan mendidik mereka sesuai dengan pengetahuan yang mendalam tentang masing-masing individu. Pendekatan ini adalah manifestasi dari *prinsip diferensiasi pengajaran* (*differentiated instruction*) yang dalam pedagogi modern dianggap sebagai praktik terbaik, namun yang telah dicontohkan oleh Nabi SAW dengan tingkat kepekaan dan kebijaksanaan yang tak tertandingi.

Contoh-contoh dari pendekatan individual ini sangatlah banyak dan beragam. Ketika seorang sahabat datang kepada beliau dan meminta nasihat singkat yang mencakup seluruh esensi Islam, beliau memberikan jawaban yang berbeda-beda kepada orang yang berbeda, sesuai dengan kondisi dan kebutuhan masing-masing. Kepada seseorang, beliau bersabda: لَا تَغْضَبْ (“Jangan marah”)—sebuah nasihat yang singkat namun mendalam, yang mungkin diberikan karena beliau mengetahui bahwa orang tersebut memiliki kecenderungan untuk mudah marah (HR. Al-Bukhārī, no. 6116). Kepada orang lain yang meminta nasihat, beliau bersabda: قُلْ آمَنْتُ بِاللهِ ثُمَّ اسْتَقِمْ (“Katakanlah: ‘Aku beriman kepada Allah,’ kemudian istiqamahlah”) (HR. Muslim, no. 38)—sebuah nasihat yang menekankan pentingnya konsistensi dalam iman. Kepada yang lain lagi, beliau menekankan pentingnya menjaga lisan dan kemaluan. Variasi jawaban ini menunjukkan bahwa Rasulullah SAW tidak memberikan “resep universal” yang sama untuk semua orang, melainkan *mendiagnosis kondisi spiritual dan psikologis* masing-masing individu sebelum memberikan resep yang sesuai.

Dalam konteks yang lebih luas, Rasulullah SAW juga menunjukkan kepekaan yang luar biasa terhadap keragaman bakat dan potensi para sahabatnya. Beliau tidak memaksakan semua sahabat untuk menjadi ahli dalam bidang yang sama; sebaliknya, beliau *mengidentifikasi bakat-bakat unik* mereka dan mengarahkan mereka ke bidang-bidang yang sesuai. Abū Hurayrah RA, yang memiliki daya ingat yang luar biasa kuat, didorong untuk fokus pada penghafalan dan periwayatan hadis. Ḥassān bin Thābit RA, yang memiliki bakat syair, didorong untuk menggunakan puisinya untuk membela Islam dan melawan propaganda musuh. Mu’ādh bin Jabal RA, yang memiliki

kecerdasan analitis yang tajam, diutus ke Yaman sebagai hakim dan pendidik. Khālid bin al-Walīd RA, yang memiliki keahlian militer yang jenius, dipercaya untuk memimpin pasukan. Pendekatan ini adalah contoh sempurna dari pendidikan berbasis potensi (*talent-based education*) yang menghormati keragaman fitrah manusia dan mengembangkan setiap individu sesuai dengan keunikannya masing-masing—sebuah prinsip yang sangat relevan untuk mereformasi sistem pendidikan Islam kontemporer yang sering kali terlalu seragam dan mengabaikan perbedaan individual.

4. **Pendekatan Bertahap (*al-Tadrīj*)**

Sebagaimana telah disinggung dalam pembahasan tentang prinsip *al-tadrīj*, Rasulullah SAW menerapkan pendekatan bertahap secara konsisten dalam mendidik para sahabatnya. Beliau tidak menuntut perubahan total dalam semalam; beliau memahami bahwa transformasi manusia—terutama transformasi spiritual dan moral—adalah proses yang memerlukan waktu, yang harus memperhitungkan kesiapan psikologis, kapasitas kognitif, dan kondisi sosial individu dan komunitas. Pendekatan ini sangat jelas terlihat dalam proses pewahyuan itu sendiri, di mana ayat-ayat Al-Qur'an diturunkan secara bertahap selama dua puluh tiga tahun, dan dalam proses penerapan hukum-hukum syariat, di mana beberapa kewajiban dan larangan diberlakukan secara bertahap, tidak sekaligus.

Salah satu contoh yang paling mengesankan dari pendekatan bertahap ini adalah bagaimana Rasulullah SAW menangani kasus seorang sahabat yang baru masuk Islam dan masih memiliki kebiasaan-kebiasaan buruk yang sulit ditinggalkan. Dalam sebuah riwayat, diceritakan bahwa seorang Arab Badui datang kepada Nabi SAW dan menyatakan keislamannya. Namun, ia mengajukan syarat: ia hanya mau melaksanakan shalat, tetapi tidak mau membayar zakat; ia hanya mau melaksanakan sebagian kewajiban, tetapi tidak semuanya. Beberapa sahabat merasa keberatan dan ingin menolak orang tersebut, tetapi Rasulullah SAW justru menerimanya, dengan keyakinan bahwa begitu iman telah masuk ke dalam hatinya dan ia mulai melaksanakan shalat, maka secara bertahap ia akan tergerak untuk melaksanakan kewajiban-kewajiban lainnya. Benar saja, tidak lama kemudian, orang tersebut datang kembali kepada Nabi SAW dengan membawa zakatnya, dan akhirnya menjadi seorang Muslim yang taat dalam seluruh aspek. Pendekatan ini menunjukkan kebijaksanaan pedagogis yang luar biasa: bahwa terkadang, untuk mencapai perubahan yang utuh, kita harus bersabar dan menerima perubahan parsial sebagai langkah awal, daripada menuntut kesempurnaan seketika yang justru dapat membuat orang menjauh.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, pendekatan bertahap ini menuntut agar para pendidik memiliki *kesabaran dan pandangan jangka panjang*. Seorang pendidik tidak boleh berharap bahwa murid-muridnya

akan langsung memahami dan mengamalkan semua yang diajarkan dalam waktu singkat. Transformasi karakter dan internalisasi nilai adalah proses yang memakan waktu, yang memerlukan pengulangan, penguatan, dan pembiasaan yang konsisten. Kurikulum harus dirancang secara spiral—konsep-konsep fundamental diperkenalkan secara sederhana, kemudian diperdalam dan diperluas secara bertahap. Ekspektasi harus realistis dan disesuaikan dengan tahap perkembangan peserta didik. Semua ini adalah pelajaran-pelajaran berharga dari pendidikan Rasulullah SAW yang sangat relevan untuk konteks pendidikan Islam kontemporer, yang sering kali terjebak pada tuntutan-tuntutan yang tidak realistis dan pendekatan-pendekatan instan yang mengabaikan proses.

5. Lingkungan Pendidikan yang Imersif

Salah satu aspek yang paling revolusioner dari pendidikan Rasulullah SAW adalah lingkungan pendidikan yang beliau ciptakan—sebuah lingkungan yang imersif (*immersive learning environment*), di mana seluruh atmosfer sosial, fisik, dan spiritual mendukung proses pembelajaran dan transformasi diri. Pusat dari lingkungan pendidikan ini adalah Masjid Nabawī di Madinah—sebuah institusi yang bukan hanya berfungsi sebagai tempat ibadah, tetapi juga sebagai sekolah, universitas, pusat komunitas, pusat pemerintahan, dan pusat kegiatan sosial secara bersamaan. Di masjid inilah Rasulullah SAW mengajar para sahabatnya, berdiskusi dengan mereka, menjawab pertanyaan-pertanyaan mereka, menerima delegasi-delegasi dari suku-suku lain, dan menyelesaikan perselisihan-perselisihan yang terjadi. Di masjid ini pula, *ahl al-ṣuffah*—sekelompok sahabat miskin yang tidak memiliki tempat tinggal—tinggal dan belajar secara intensif di bawah bimbingan langsung Nabi SAW, menjadi semacam "asrama mahasiswa" pertama dalam sejarah Islam.

Lingkungan masjid ini menawarkan sebuah model pendidikan yang holistik dan integratif, di mana tidak ada pemisahan antara "pendidikan agama" dan "pendidikan dunia," antara "teori" dan "praktik," antara "belajar" dan "hidup." Para sahabat belajar tentang tauhid, ibadah, dan akhlak dari Nabi SAW di masjid, kemudian mereka langsung mempraktikkan apa yang mereka pelajari dalam interaksi mereka sehari-hari di pasar, di rumah, di medan perang, dan dalam kehidupan bermasyarakat. Masjid adalah tempat di mana ilmu tidak hanya dipelajari, tetapi juga *dihayati* dan *diwujudkan* dalam tindakan. Lebih dari itu, lingkungan masjid juga menciptakan ikatan persaudaraan (*ukhuwwah*) yang kuat di antara para sahabat, di mana mereka saling mendukung, saling menasihati, dan saling mengingatkan dalam kebaikan. Ikatan ini adalah komponen afektif dari pendidikan profetik yang sangat vital—sebuah komponen yang sering kali hilang dalam sistem pendidikan modern yang individualistik dan kompetitif.

Selain Masjid Nabawī, Rasulullah SAW juga memanfaatkan berbagai ruang dan kesempatan lain sebagai arena pendidikan. Rumah-rumah sahabat sering kali digunakan sebagai tempat belajar, terutama untuk pengajaran Al-Qur'an. Pasar, jalan, dan bahkan medan perang adalah tempat-tempat di mana para sahabat belajar dari Nabi SAW—belajar tentang kejujuran dalam berdagang, tentang adab dalam berinteraksi, tentang keberanian dan strategi dalam menghadapi musuh. Pendidikan profetik, dengan demikian, bukanlah aktivitas yang terbatas pada waktu dan tempat tertentu; ia adalah *proses seumur hidup* yang berlangsung di seluruh ruang kehidupan, yang melibatkan seluruh aspek eksistensi manusia.

6. Pembentukan Komunitas Belajar

Di antara kontribusi paling orisinal dari pendidikan Rasulullah SAW adalah penciptaan komunitas belajar (*learning community*) yang didasarkan pada konsep *ṣuḥbah*—persahabatan, pendampingan, dan kebersamaan yang intensif antara guru dan murid, serta antara sesama murid. Dalam komunitas ini, pendidikan bukanlah transaksi satu arah dari guru kepada murid, melainkan *proses kolektif* di mana setiap anggota komunitas belajar dari satu sama lain, saling mendukung, saling menasihati, dan saling menguatkan dalam kebaikan. Konsep *ṣuḥbah* ini memiliki dimensi spiritual yang sangat mendalam: bahwa seorang murid tidak hanya belajar ilmu dari gurunya, tetapi juga menyerap adab, akhlak, dan spiritualitas gurunya melalui kedekatan fisik, emosional, dan spiritual yang intensif. Inilah yang membedakan *ṣuḥbah* dari sekadar "hubungan guru-murid" dalam pengertian modern yang cenderung formal, transaksional, dan terbatas pada jam-jam pelajaran di kelas.

Para sahabat—terutama *ahl al-ṣuffah*—adalah contoh paling murni dari komunitas belajar profetik ini. Mereka tinggal di masjid, hidup dalam kesederhanaan dan kadang-kadang dalam kemiskinan, tetapi mereka menikmati *kedekatan yang luar biasa* dengan Rasulullah SAW. Mereka mendengar setiap sabdanya, menyaksikan setiap tindakannya, meniru setiap gerak-geriknya, dan bertanya kepadanya kapan pun mereka memiliki pertanyaan. Mereka adalah "murid-murid penuh waktu" yang mengabdikan seluruh hidup mereka untuk belajar dan menghayati Islam. Dari komunitas kecil inilah lahir para perawi hadis terkemuka, para ahli fiqh, para panglima perang, dan para pendidik yang kemudian menyebarkan Islam ke seluruh penjuru dunia. Keberhasilan *ahl al-ṣuffah* adalah bukti paling kuat tentang efektivitas model *ṣuḥbah* dan komunitas belajar imersif dalam mentransformasi manusia secara total.

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, revitalisasi konsep *ṣuḥbah* adalah salah satu agenda yang paling mendesak. Sistem pendidikan modern—dengan kelas-kelas massal, jam pelajaran yang terbatas, dan hubungan guru-murid yang cenderung formal dan transaksional—telah kehilangan dimensi

personal dan spiritual yang menjadi inti dari *ṣuḥbah*. Akibatnya, banyak peserta didik yang mungkin menguasai materi pelajaran secara kognitif, tetapi tidak mengalami transformasi karakter dan spiritualitas yang mendalam. Untuk mengatasi masalah ini, institusi-institusi pendidikan Islam perlu secara kreatif menciptakan ruang-ruang *ṣuḥbah*—baik dalam bentuk *ḥalaqah-ḥalaqah* kecil, program mentoring, kegiatan-kegiatan ko-kurikuler yang melibatkan interaksi personal yang intensif antara pendidik dan peserta didik, maupun program-program *boarding* atau asrama yang memungkinkan terciptanya komunitas belajar yang imersif. Tanpa revitalisasi *ṣuḥbah*, pendidikan Islam akan terus kehilangan salah satu dimensi terpenting dari pedagogi profetik, dan akan terus menghasilkan lulusan yang mungkin cerdas secara intelektual tetapi kering secara spiritual dan rapuh secara moral.

7. Metode Dialog dan Pertanyaan

Rasulullah SAW, sebagaimana telah disinggung dalam pembahasan tentang metode Al-Qur'an, adalah seorang pendidik yang sangat dialogis. Beliau tidak hanya menyampaikan pengajaran secara monolog, tetapi juga mendorong dialog, mengajukan pertanyaan, dan menjawab pertanyaan dengan penuh kesabaran dan kebijaksanaan. Metode dialogis ini memiliki beberapa fungsi pedagogis yang sangat penting.

Pertama, ia membangunkan kesadaran dan menarik perhatian audiens. Sebelum menyampaikan suatu pelajaran, Rasulullah SAW sering kali memulai dengan pertanyaan retoris yang mengejutkan, yang membuat para sahabat terhenyak dan memberikan perhatian penuh kepada apa yang akan beliau sampaikan. Dalam sebuah hadis yang terkenal, beliau bertanya: أَتَدْرُونَ مَا ٱلْمُفْلِسُ؟ ("Tahukah kalian siapakah orang yang bangkrut itu?") (HR. Muslim, no. 2581). Para sahabat menjawab sesuai dengan pemahaman mereka, dan kemudian beliau memberikan jawaban yang mengejutkan dan mendalam, yang mengubah cara pandang mereka tentang kebangkrutan—bahwa kebangkrutan yang sejati bukanlah kehilangan harta, melainkan kehilangan pahala karena kezaliman terhadap sesama.

Kedua, metode dialogis berfungsi untuk menguji pemahaman dan mendorong berpikir kritis. Rasulullah SAW sering kali mengajukan pertanyaan kepada para sahabat untuk menilai sejauh mana mereka memahami suatu ajaran, atau untuk mendorong mereka berpikir lebih dalam tentang implikasi-implikasi dari ajaran tersebut. Dalam sebuah hadis, beliau bertanya:

إِنَّ مِنَ ٱلشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرَقُهَا، وَإِنَّهَا مَثَلُ ٱلْمُسْلِمِ، حَدِّثُونِي مَا هِيَ؟

"Sesungguhnya di antara pohon-pohon, ada satu pohon yang tidak gugur daunnya, dan sesungguhnya ia adalah perumpamaan bagi seorang Muslim. Ceritakanlah kepadaku, pohon apakah itu?" (HR. Al-Bukhārī, no. 61). Pertanyaan ini mendorong para sahabat untuk berpikir secara metaforis, menghubungkan

karakteristik pohon dengan karakteristik seorang Muslim, dan mencari jawaban yang tepat. Ketika mereka akhirnya menyerah dan meminta Nabi SAW untuk memberitahukan jawabannya, beliau mengungkapkan bahwa pohon itu adalah pohon kurma—sebuah jawaban yang mungkin mengejutkan pada saat itu, tetapi mengandung makna yang sangat dalam setelah direnungkan: bahwa seorang Muslim, sebagaimana pohon kurma, harus bermanfaat dalam seluruh aspeknya, kokoh dalam pendiriannya, dan terus-menerus berbuah sepanjang masa.

Ketiga, Rasulullah SAW sangat terbuka terhadap pertanyaan-pertanyaan dari para sahabat, bahkan pertanyaan-pertanyaan yang mungkin dianggap "kritis" atau "menantang." Beliau tidak pernah memarahi atau merendahkan seseorang yang bertanya, tidak peduli betapa "sederhana" atau "aneh" pertanyaan itu. Sikap terbuka ini menciptakan atmosfer psikologis yang aman (*psychological safety*), di mana para sahabat merasa bebas untuk mengekspresikan ketidaktahuan, keraguan, atau kebingungan mereka, tanpa takut dihakimi atau dipermalukan—sebuah atmosfer yang sangat penting untuk pembelajaran yang efektif, dan yang sayangnya sering kali absen dalam ruang-ruang kelas kontemporer yang otoritatif dan penuh tekanan.

8. Pendidikan Perempuan

Salah satu aspek yang paling revolusioner dari pendidikan Rasulullah SAW—yang sering kali kurang mendapatkan perhatian yang proporsional dalam literatur sejarah pendidikan Islam—adalah pendidikan perempuan. Di tengah masyarakat jahiliyah yang memandang perempuan sebagai beban, aib, dan makhluk yang tidak memiliki hak—termasuk hak untuk belajar—Rasulullah SAW secara radikal dan konsisten *meneguhkan martabat perempuan* dan *mendorong partisipasi mereka dalam pendidikan*. Beliau tidak hanya mengizinkan perempuan untuk belajar; beliau secara aktif mendorong mereka, menyediakan waktu khusus untuk mengajar mereka, dan melibatkan mereka dalam kehidupan intelektual komunitas Muslim. Dalam sebuah hadis yang sangat terkenal, beliau bersabda:

مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا، سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ

"*Barangsiapa menempuh suatu jalan untuk mencari ilmu, Allah akan memudahkan baginya jalan menuju surga*" (HR. Muslim, no. 2699). Hadis ini menggunakan kata *man* (barangsiapa) yang bersifat umum, mencakup laki-laki maupun perempuan, menegaskan bahwa akses kepada ilmu dan keutamaan mencarinya adalah hak universal yang tidak dibatasi oleh gender.

Komitmen Rasulullah SAW terhadap pendidikan perempuan tidak hanya bersifat retoris; ia diwujudkan dalam praktik yang konkret. Beliau menyediakan waktu khusus—yang oleh para sahabat wanita diminta dan disepakati—untuk mengajar mereka secara terpisah, mengingat keterbatasan-keterbatasan

sosial pada masa itu. Dalam sebuah riwayat, diceritakan bahwa para wanita datang kepada Rasulullah SAW dan berkata:

غَلَبَنَا عَلَيْكَ الرِّجَالُ، فَاجْعَلْ لَنَا يَوْمًا مِنْ نَفْسِكَ

"Kaum laki-laki telah mengalahkan kami (dalam mendapatkan perhatianmu), maka jadikanlah untuk kami satu hari khusus dari dirimu" (HR. Al-Bukhārī, no. 101). Rasulullah SAW mengabulkan permintaan mereka dan menetapkan satu hari khusus untuk mengajar para wanita. Ini adalah contoh yang sangat indah tentang bagaimana Rasulullah SAW mendengarkan aspirasi para muridnya dan mengakomodasi kebutuhan-kebutuhan spesifik mereka. Lebih dari itu, para istri Nabi SAW sendiri—khususnya 'Ā'ishah RA dan Umm Salamah RA—adalah sumber-sumber ilmu yang sangat penting bagi komunitas Muslim. 'Ā'ishah RA, yang dinikahi Nabi SAW pada usia yang sangat muda dan hidup bersamanya hingga wafatnya, adalah seorang perawi hadis yang sangat produktif, seorang ahli fiqh yang diakui, dan seorang pendidik yang mengajar banyak sahabat terkemuka—baik laki-laki maupun perempuan—setelah wafatnya Nabi SAW. Fakta bahwa para sahabat laki-laki—yang merupakan generasi terbaik umat ini—tidak merasa enggan atau rendah diri untuk belajar dari seorang perempuan adalah bukti paling kuat tentang *egalitarianisme intelektual* yang diajarkan dan dipraktikkan oleh Rasulullah SAW. Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, teladan Rasulullah SAW dalam mendidik perempuan adalah panggilan untuk *menghapuskan segala bentuk diskriminasi gender* dalam akses dan partisipasi pendidikan, dan untuk menegaskan bahwa perempuan adalah mitra sejajar laki-laki dalam pencarian ilmu, pembangunan peradaban, dan pengabdian kepada Allah.

9. Evaluasi dan Koreksi

Aspek penting lainnya dari pendidikan Rasulullah SAW adalah *metode evaluasi dan koreksinya*. Sebagai seorang pendidik, beliau menghadapi kenyataan bahwa para sahabatnya—sebagai manusia biasa—tidak luput dari kesalahan, kekeliruan, dan dosa. Namun, cara beliau menangani kesalahan-kesalahan ini adalah *model pedagogi korektif* yang sangat bijaksana dan penuh kasih sayang, yang bertujuan untuk *memperbaiki*, bukan untuk *menghukum*; untuk *membangun*, bukan untuk *menghancurkan*. Prinsip fundamental yang beliau terapkan adalah *menegur tanpa merendahkan, mengoreksi tanpa mempermalukan*, dan *menasihati tanpa menggurui*. Beliau memahami bahwa tujuan dari koreksi bukanlah untuk menunjukkan kekuasaan atau superioritas pendidik, melainkan untuk *membantu murid menyadari kesalahannya, memahami mengapa itu salah*, dan *termotivasi untuk memperbaikinya* di masa depan.

Salah satu contoh yang paling terkenal dari metode koreksi profetik ini adalah kisah seorang Arab Badui yang kencing di sudut masjid. Ketika para

sahabat dengan marah hendak menghardik dan mengusirnya, Rasulullah SAW dengan tenang menahan mereka dan bersabda:

دَعُوهُ، وَهَرِيقُوا عَلَى بَوْلِهِ سَجْلًا مِنْ مَاءٍ، فَإِنَّمَا بُعِثْتُمْ مُيَسِّرِينَ، وَلَمْ تُبْعَثُوا مُعَسِّرِينَ

"Biarkanlah ia, dan siramkanlah setimba air pada bekas kencingnya. Sesungguhnya kalian diutus untuk mempermudah, bukan untuk mempersulit" (HR. Al-Bukhārī, no. 220). Setelah orang itu selesai, Rasulullah SAW memanggilnya dengan lembut, menjelaskan kepadanya bahwa masjid adalah tempat yang suci, dan bahwa buang air kecil di dalamnya tidak pantas dilakukan. Orang Arab Badui itu, yang tidak mengerti adab masjid, menerima penjelasan tersebut dengan hati yang lapang dan bahkan berdoa untuk Nabi SAW. Dalam contoh ini, kita melihat bagaimana Rasulullah SAW memisahkan antara tindakan yang salah (yang harus dikoreksi) dan pelaku tindakan (yang harus dihormati martabatnya). Beliau mengoreksi kesalahan dengan tegas tetapi dengan cara yang menjaga perasaan dan kehormatan orang yang berbuat salah, sehingga koreksi tersebut diterima dengan baik dan menghasilkan perubahan yang diinginkan.

Metode koreksi profetik ini memiliki beberapa karakteristik kunci yang sangat relevan untuk pendidikan kontemporer. *Pertama*, beliau sering kali menggunakan pendekatan tidak langsung: alih-alih menunjuk langsung orang yang bersalah, beliau terkadang mengatakan secara umum, "Mengapa beberapa orang melakukan ini dan itu?"—sebuah strategi yang memungkinkan orang yang bersalah untuk menyadari kesalahannya tanpa merasa dipermalukan di hadapan umum. *Kedua*, beliau selalu memperhitungkan niat dan tingkat pengetahuan pelaku kesalahan. Beliau tidak memperlakukan orang yang melakukan kesalahan karena ketidaktahuan dengan cara yang sama seperti orang yang melakukan kesalahan dengan sengaja. *Ketiga*, beliau selalu menawarkan alternatif yang benar—tidak hanya mengatakan "jangan lakukan ini," tetapi juga "lakukanlah ini sebagai gantinya." *Keempat*, setelah koreksi, beliau tidak menyimpan dendam atau prasangka; hubungan kembali normal seolah-olah tidak pernah terjadi kesalahan. Semua karakteristik ini adalah elemen-elemen dari *pedagogi korektif yang efektif dan manusiawi*, yang sangat dibutuhkan dalam sistem pendidikan Islam kontemporer yang sering kali terjebak pada pendekatan-pendekatan hukuman yang keras dan tidak mendidik.

10. Warisan Abadi

Pendidikan Rasulullah SAW tidak berakhir dengan wafatnya beliau. Justru, wafatnya beliau adalah *awal dari penyebaran dan pelembagaan warisan pendidikan profetik* ke seluruh penjuru dunia. Para sahabat yang telah dididik langsung oleh beliau—yang telah menyaksikan keteladanannya, menyerap ajarannya, dan mengalami transformasi melalui *ṣuḥbah* dengannya—kini

menjadi *para pendidik* bagi generasi-generasi berikutnya. Mereka menyebar ke berbagai wilayah, membawa serta Al-Qur'an yang telah mereka hafal dan pahami, Sunnah yang telah mereka saksikan dan riwayatkan, dan—yang paling penting—semangat dan metode pendidikan profetik yang telah mereka alami sendiri. Abū al-Dardā' RA pergi ke Syam dan mendirikan *ḥalaqah-ḥalaqah* pengajaran di Masjid Damaskus. 'Abd Allāh bin Mas'ūd RA pergi ke Kūfah dan menjadi guru bagi ribuan tabi'in. 'Abd Allāh bin 'Abbās RA—yang didoakan oleh Nabi SAW untuk diberikan pemahaman yang mendalam tentang Al-Qur'an—tinggal di Makkah dan menjadi rujukan utama dalam tafsir. 'Ā'ishah RA, dari kamarnya di Madinah, mengajar para sahabat dan tabi'in yang datang kepadanya, menjadi salah satu sumber ilmu yang paling dihormati.

Para sahabat ini, pada gilirannya, mendidik generasi tabi'in, yang kemudian mendidik generasi *tābi' al-tābi'īn*, dan seterusnya—menciptakan rantai transmisi keilmuan (*sanad*) yang bersambung dan terverifikasi, yang menjadi fondasi dari seluruh tradisi intelektual Islam. Dari *ṣuffah* yang sederhana di Masjid Nabawī, melalui *ḥalaqah-ḥalaqah* di masjid-masjid besar dunia Islam, kemudian bertransformasi menjadi madrasah-madrasah yang terlembaga, universitas-universitas seperti al-Azhar dan al-Qarawiyyīn, dan akhirnya menjadi sistem-sistem pendidikan Islam yang tersebar di seluruh dunia—semuanya adalah cabang-cabang dari pohon yang sama, yang akarnya adalah pendidikan Rasulullah SAW di Madinah empat belas abad yang lalu.

Warisan ini adalah pengingat yang kuat bahwa pendidikan Islam bukanlah sekadar sistem yang dibangun di atas teori-teori abstrak; ia adalah kelanjutan dari praktik kenabian yang telah terbukti efektif dalam mentransformasi manusia dan membangun peradaban. Setiap pendidik Muslim, setiap institusi pendidikan Islam, dan setiap upaya reformasi pendidikan Islam kontemporer, harus selalu kembali kepada sumber ini—bukan untuk meniru secara harfiah setiap detail praktik abad ketujuh, tetapi untuk menangkap prinsip-prinsip fundamental dan semangat profetik yang mendasarinya, dan untuk menerapkannya secara kreatif, kontekstual, dan relevan dalam menghadapi tantangan-tantangan abad ke-21. Rasulullah SAW bersabda dalam sebuah hadis yang menjadi penutup yang sempurna untuk refleksi ini:

إِنَّ اللَّهَ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّتًا وَلَا مُتَعَنِّتًا، وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا

"Sesungguhnya Allah tidak mengutusku untuk menyulitkan dan tidak pula untuk mempersulit, tetapi Dia mengutusku sebagai seorang pendidik yang mempermudah" (HR. Muslim, no. 1478). Hadis ini adalah *deklarasi misi* dari seluruh pendidikan Islam: bahwa esensi dari pendidikan profetik adalah *taysīr*—mempermudah, membuka jalan, dan membimbing dengan penuh kasih sayang—dan bahwa setiap pendidik Muslim, dalam kapasitasnya

sebagai pewaris para nabi, dipanggil untuk melanjutkan misi ini dalam konteks zamannya masing-masing. *Wa mā tawfīqī illā bi Allāh*.

EPISTEMOLOGI WAHYU

SETELAH menelusuri hakikat wahyu, mengeksplorasi Al-Qur'an sebagai sumber pendidikan melalui nilai-nilai, prinsip-prinsip, dan metode-metodenya, serta mengkaji Sunnah sebagai penjelas otoritatif dan pendidikan Rasulullah SAW sebagai model praktis pedagogi profetik, kita kini sampai pada sebuah pertanyaan yang lebih fundamental dan lebih abstrak: bagaimana wahyu—yang turun dari langit—dapat menjadi sumber pengetahuan yang sah, valid, dan dapat dipertanggungjawabkan bagi manusia yang hidup di bumi? Pertanyaan ini adalah inti dari *epistemologi wahyu*—cabang filsafat Islam yang menyelidiki fondasi, metode, validitas, dan batas-batas pengetahuan yang bersumber dari wahyu. Epistemologi wahyu tidak hanya berurusan dengan pertanyaan "apa yang diketahui melalui wahyu?"—yang merupakan domain *'ulūm al-Qur'ān* dan *'ulūm al-ḥadīth*—tetapi juga—dan yang lebih fundamental—dengan pertanyaan "bagaimana wahyu dapat diketahui?", "mengapa wahyu harus dipercaya sebagai sumber kebenaran?", dan "apa hubungan antara pengetahuan yang diperoleh melalui wahyu dan pengetahuan yang diperoleh melalui akal dan indra?" Dalam lanskap intelektual Islam, epistemologi wahyu menempati posisi yang sangat sentral dan distingtif, karena ia menjadi *titik demarkasi* yang membedakan secara tegas antara pandangan dunia Islam dan pandangan dunia sekuler-modern. Jika epistemologi Barat modern—sejak Descartes hingga para positivis logis—membangun seluruh bangunan pengetahuannya di atas fondasi *cogito ergo sum* (aku berpikir, maka aku ada), yang menjadikan subjek manusia sebagai titik tolak dan hakim terakhir kebenaran, maka epistemologi Islam membangun bangunannya di atas fondasi *waḥyu*—firman Allah yang absolut—yang menempatkan Tuhan sebagai *Sumber, Kriteria, dan Tujuan* dari seluruh aktivitas kognitif manusia (Al-Attas, 1995, hlm. 15–40; Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–60; Nasr, 1989, hlm. 1–15).

Untuk memahami epistemologi wahyu secara komprehensif, kita perlu menguraikannya ke dalam beberapa dimensi fundamental yang saling terkait: *pertama*, pertanyaan tentang hakikat dan validitas wahyu sebagai sumber pengetahuan; *kedua*, pertanyaan tentang bagaimana wahyu dapat diketahui dan diverifikasi kebenarannya; *ketiga*, pertanyaan tentang hubungan hierarkis antara wahyu, akal, dan indra dalam kerangka epistemologi Islam; dan *keempat*, pertanyaan tentang implikasi dari epistemologi wahyu terhadap konsepsi tentang ilmu, pendidikan, dan peradaban.

A. Validitas Wahyu sebagai Sumber Pengetahuan

Pertanyaan paling fundamental dalam epistemologi wahyu adalah: atas dasar apa kita mempercayai bahwa wahyu adalah sumber pengetahuan yang sah

dan valid? Dalam tradisi Islam, jawaban atas pertanyaan ini tidak didasarkan pada "lompatan iman" (*leap of faith*) yang buta dan irasional, melainkan pada argumentasi rasional yang dibangun di atas fondasi yang kokoh. Para teolog dan filsuf Muslim—dari al-Bāqillānī hingga Ibn Rushd, dari al-Ghazālī hingga Ibn Taymiyyah—telah mengembangkan argumen-argumen yang sangat canggih untuk mendemonstrasikan bahwa mempercayai wahyu sebagai sumber pengetahuan bukanlah tindakan irasional, melainkan kesimpulan yang paling masuk akal berdasarkan bukti-bukti yang tersedia. Argumen-argumen ini secara umum dapat dikelompokkan ke dalam tiga jalur: argumen dari mukjizat, argumen dari konten, dan argumen dari dampak transformatif.

Argumen dari mukjizat (*dalīl al-mu'jizah*): Wahyu yang dibawa oleh Nabi Muhammad SAW disertai oleh mukjizat—terutama Al-Qur'an itu sendiri—yang berfungsi sebagai bukti empiris (*āyah*) yang dapat disaksikan oleh manusia bahwa beliau benar-benar seorang utusan Allah. Al-Qur'an, dalam argumen ini, adalah mukjizat yang bersifat intelektual dan abadi, bukan mukjizat material yang bersifat sementara. Ia menantang seluruh umat manusia—secara kolektif maupun individual—untuk menghasilkan satu surah saja yang setara dengannya, sebuah tantangan yang hingga hari ini—lebih dari empat belas abad setelah diturunkannya—belum pernah terpenuhi. Firman Allah SWT:

قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا

"Katakanlah: 'Sesungguhnya jika manusia dan jin berkumpul untuk membuat yang serupa dengan Al-Qur'an ini, niscaya mereka tidak akan dapat membuat yang serupa dengannya, sekalipun sebagian mereka menjadi pembantu bagi sebagian yang lain'" (QS. Al-Isrā' [17]: 88). Tantangan ini, yang dikenal dalam literatur Islam sebagai *al-taḥaddī*, adalah bukti paling kuat tentang asal-usul ilahi Al-Qur'an: jika Al-Qur'an adalah produk manusia—seorang Arab abad ketujuh yang *ummī*—maka pastilah manusia-manusia lain—dengan segala kepandaian, sumber daya, dan motivasi mereka—akan mampu menghasilkan sesuatu yang setara. Kenyataan bahwa hal itu tidak pernah terjadi—meskipun ada motivasi yang sangat kuat dari musuh-musuh Islam untuk membuktikan bahwa klaim Al-Qur'an adalah palsu—menunjukkan bahwa Al-Qur'an bukanlah produk manusia, melainkan firman Allah yang melampaui kapasitas kemanusiaan (Al-Bāqillānī, 1950, hlm. 30–50; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 100–120).

Argumen dari konten (*dalīl al-maḍmūn*): Al-Qur'an mengandung pengetahuan-pengetahuan yang tidak mungkin diketahui oleh seorang manusia yang hidup di Jazirah Arab pada abad ketujuh—baik tentang fakta-fakta ilmiah yang baru diverifikasi oleh sains modern, tentang peristiwa-peristiwa sejarah yang terjadi berabad-abad sebelumnya dan telah dilupakan, maupun tentang prediksi-prediksi

yang terbukti benar di masa depan. Meskipun perlu ditekankan bahwa Al-Qur'an bukanlah "ensiklopedia ilmiah" dan bahwa mencocok-cocokkan ayat-ayat Al-Qur'an dengan temuan-temuan sains modern (*al-i'jāz al-'ilmī*) harus dilakukan dengan sangat hati-hati, adanya isyarat-isyarat yang mendahului penemuan-penemuan ilmiah modern—seperti tahapan perkembangan embrio manusia (QS. Al-Mu'minūn [23]: 12–14), fakta bahwa semua makhluk hidup diciptakan dari air (QS. Al-Anbiyā' [21]: 30), atau deskripsi tentang gunung sebagai pasak yang menstabilkan bumi (QS. Al-Naba' [78]: 6–7)—memberikan dukungan yang kuat bagi klaim bahwa Al-Qur'an berasal dari sumber yang melampaui pengetahuan manusia pada zamannya (Bakar, 1999, hlm. 50–80; Nasr, 1989, hlm. 30–50).

Argumen dari dampak transformatif (*dalīl al-athar al-taghyīrī*): Sebagaimana telah diuraikan secara ekstensif dalam pembahasan tentang pendidikan Rasulullah SAW, Al-Qur'an yang diturunkan melalui Nabi Muhammad SAW telah menghasilkan *transformasi peradaban* yang tidak memiliki preseden dalam sejarah manusia. Dalam waktu kurang dari seperempat abad, sebuah bangsa yang terbelakang, terpecah-belah, dan tenggelam dalam barbarisme jahiliyah, bertransformasi menjadi *peradaban terdepan di dunia* yang memimpin dalam ilmu pengetahuan, filsafat, hukum, seni, dan spiritualitas selama lebih dari seribu tahun. Jika Al-Qur'an hanyalah produk manusia—seorang Arab abad ketujuh yang *ummī*—bagaimana mungkin ia menghasilkan dampak transformatif yang sedemikian dahsyat, yang melampaui dampak dari seluruh karya filsafat, hukum, dan sastra yang pernah ditulis oleh manusia? Argumen ini menegaskan bahwa dampak transformatif Al-Qur'an adalah bukti paling nyata tentang asal-usul ilahinya—sebagaimana ditegaskan oleh Allah SWT dalam firman-Nya:

لَوْ أَنزَلْنَا هَٰذَا الْقُرْآنَ عَلَىٰ جَبَلٍ لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ

"Kalau sekiranya Kami turunkan Al-Qur'an ini kepada sebuah gunung, pasti kamu akan melihatnya tunduk terpecah belah disebabkan ketakutannya kepada Allah" (QS. Al-Ḥashr [59]: 21) (Al-Faruqi, 1982, hlm. 50–70).

B. Bagaimana Wahyu Dapat Diketahui?

Pertanyaan kedua dalam epistemologi wahyu adalah: bagaimana kita dapat mengetahui bahwa sesuatu yang diklaim sebagai wahyu benar-benar wahyu, dan bukan sekadar klaim palsu, ilusi psikologis, atau manipulasi politik? Pertanyaan ini sangat krusial, karena sejarah manusia dipenuhi dengan klaim-klaim kenabian palsu dan kitab-kitab yang mengaku berasal dari Tuhan. Islam, dalam hal ini, tidak hanya mengklaim bahwa Al-Qur'an adalah wahyu; ia juga menyediakan kriteria-kriteria verifikasi yang memungkinkan manusia—dengan menggunakan akal dan pengalamannya—untuk menilai apakah suatu klaim wahyu dapat dipertanggungjawabkan atau tidak. Kriteria-kriteria ini, yang dikembangkan oleh para ulama *'ulūm al-Qur'ān* dan *uṣūl al-dīn*, mencakup verifikasi terhadap

sanad (rantai transmisi), *matn* (konten), dan *dampak* (konsekuensi) dari klaim wahyu tersebut.

- Verifikasi *sanad* adalah kontribusi paling orisinal dari peradaban Islam terhadap epistemologi transmisi. Para ulama hadis mengembangkan metodologi yang sangat ketat—*'ilm al-jarḥ wa al-ta'dīl*, *'ilm al-rijāl*, *muṣṭalaḥ al-ḥadīth*—untuk memverifikasi apakah sebuah laporan yang diklaim sebagai wahyu benar-benar dapat ditelusuri rantai transmisinya secara akurat hingga ke sumbernya. Metodologi ini, yang mendahului kritik sumber modern di Eropa lebih dari seribu tahun, melibatkan pemeriksaan terhadap ketersambungan rantai transmisi (*ittiṣāl al-sanad*), integritas moral (*'adālah*) dan kapasitas intelektual (*ḍabṭ*) setiap perawi dalam rantai tersebut, serta konsistensi laporan tersebut dengan laporan-laporan lain yang lebih kuat. Al-Qur'an, dalam hal ini, memiliki keistimewaan yang tidak dimiliki oleh kitab suci mana pun: ia ditransmisikan secara *mutawātir*—oleh sejumlah besar orang pada setiap generasi, yang mustahil bersepakat untuk berdusta—sehingga kepastian tentang orisinalitas dan integritasnya mencapai tingkat *qaṭ'ī* (pasti dan definitif). Firman Allah SWT:

  إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ

  "Sesungguhnya Kamilah yang menurunkan Al-Qur'an, dan sesungguhnya Kami benar-benar memeliharanya" (QS. Al-Ḥijr [15]: 9) (Robinson, 2003, hlm. 70–85; Humphreys, 1991, hlm. 69–72).

- Verifikasi *matn* melibatkan pengujian terhadap **isi** dari klaim wahyu tersebut: apakah ia konsisten secara internal? Apakah ia sesuai dengan prinsip-prinsip fundamental akal sehat? Apakah ia mengandung kontradiksi-kontradiksi yang tidak dapat diselesaikan? Apakah ia membawa ajaran-ajaran yang bertentangan dengan nilai-nilai moral yang fundamental? Al-Qur'an sendiri menantang untuk melakukan verifikasi semacam ini:

  أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا

  "Maka apakah mereka tidak memperhatikan Al-Qur'an? Kalau kiranya Al-Qur'an itu bukan dari sisi Allah, tentulah mereka mendapat pertentangan yang banyak di dalamnya" (QS. Al-Nisā' [4]: 82). Ayat ini menawarkan *uji falsifikasi* (*falsification test*) yang sangat rasional: jika Al-Qur'an bukan berasal dari Allah, maka pastilah ia akan mengandung kontradiksi-kontradiksi yang signifikan—sebagaimana lazimnya karya-karya manusia yang panjang dan ditulis dalam berbagai konteks. Kenyataan bahwa para kritikus—dari masa klasik hingga masa modern—telah gagal menunjukkan adanya kontradiksi yang tak dapat diselesaikan dalam Al-Qur'an adalah bukti kuat tentang asal-usul ilahinya (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 100–120).

C. Hierarki Epistemologis

Dimensi ketiga dan yang paling krusial dari epistemologi wahyu adalah hubungan hierarkis antara wahyu, akal, dan indra. Dalam pandangan dunia Islam, ketiga sumber ini tidaklah setara; mereka tersusun dalam sebuah hierarki yang ketat, di mana wahyu menempati posisi tertinggi sebagai sumber kebenaran absolut, akal menempati posisi kedua sebagai instrumen untuk memahami dan menafsirkan wahyu, dan indra menempati posisi ketiga sebagai alat untuk mengumpulkan data empiris yang kemudian diinterpretasikan oleh akal dalam kerangka wahyu. Hierarki ini bukanlah hasil dari dogmatisme buta, melainkan konsekuensi logis dari sifat masing-masing sumber. Wahyu, karena berasal dari Allah yang Maha Mengetahui dan Maha Benar, adalah satu-satunya sumber pengetahuan yang dapat diandalkan secara absolut. Akal, meskipun sangat berharga dan niscaya, tetaplah terbatas—ia dapat keliru, ia dapat dipengaruhi oleh hawa nafsu, dan ia tidak memiliki akses independen ke realitas-realitas transenden. Indra, meskipun penting untuk mengumpulkan data empiris, adalah yang paling terbatas dari ketiganya—ia hanya dapat menangkap fenomena permukaan, ia rentan terhadap ilusi dan distorsi, dan ia sama sekali tidak memiliki kapasitas untuk menyingkap realitas-realitas spiritual dan moral.

Dalam kerangka hierarkis ini, fungsi akal bukanlah untuk menghakimi wahyu—apakah wahyu itu benar atau salah—melainkan untuk memahami, menafsirkan, dan mengaplikasikan wahyu. Akal adalah pelayan (*khādim*) wahyu, bukan hakim (*ḥākim*) atasnya. Ketika akal tampak bertentangan dengan wahyu yang *qaṭ'ī*, maka—dalam kaidah *uṣūl al-fiqh*—akallah yang harus mengoreksi dirinya sendiri, karena keterbatasan akal jauh lebih mungkin menjadi sumber kesalahan daripada wahyu yang berasal dari Yang Maha Mengetahui. Ini bukanlah "penindasan" terhadap akal, melainkan penempatan akal pada tempatnya yang tepat dalam tatanan epistemologis—sebuah tindakan *adab* yang merupakan inti dari pandangan dunia Islam. Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Attas (1995, hlm. 40–60), "akal adalah anugerah Allah yang paling berharga, tetapi ia bukanlah Tuhan; ia adalah alat, bukan sumber; ia adalah jalan, bukan tujuan." Dalam firman-Nya, Allah SWT menegaskan bahwa akal memiliki batas-batas yang tidak dapat dilampaui:

وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا

"Dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit" (QS. Al-Isrā' [17]: 85). Ayat ini adalah fondasi bagi kerendahan hati epistemologis yang menjadi ciri khas ilmuwan Muslim sejati—sebuah kerendahan hati yang hilang dalam peradaban modern yang sering kali mendewakan akal dan menjadikannya sebagai ukuran segala sesuatu.

D. Implikasi Epistemologi Wahyu terhadap Pendidikan Islam

Epistemologi wahyu memiliki implikasi yang sangat mendalam dan luas terhadap seluruh konsepsi dan praktik pendidikan Islam. *Pertama*, ia menetapkan bahwa tujuan tertinggi pendidikan bukanlah sekadar akumulasi informasi atau pengembangan keterampilan kognitif, melainkan pencapaian *ma'rifatullāh* dan realisasi *'ubūdiyyah* melalui pemahaman, penghayatan, dan pengamalan wahyu. Dalam kerangka ini, seluruh kurikulum—dari ilmu-ilmu alam hingga ilmu-ilmu sosial, dari humaniora hingga ilmu-ilmu terapan—harus diorientasikan kepada tujuan ini, dan keberhasilan pendidikan diukur bukan hanya dari nilai ujian atau tingkat employability, tetapi dari sejauh mana ia melahirkan manusia-manusia yang semakin mengenal Allah dan semakin tunduk kepada-Nya.

Kedua, epistemologi wahyu menetapkan hierarki ilmu yang harus tercermin dalam struktur kurikulum. Ilmu-ilmu yang bersumber dari wahyu (*al-'ulūm al-naqliyyah*)—seperti tafsir, hadis, fiqh, dan tauhid—harus ditempatkan sebagai fondasi yang memberikan kerangka, arah, dan batasan bagi ilmu-ilmu yang bersumber dari akal dan pengalaman (*al-'ulūm al-'aqliyyah*). Ini bukan berarti bahwa ilmu-ilmu 'aqliyyah diremehkan atau diabaikan—sama sekali tidak—tetapi bahwa mereka harus diintegrasikan ke dalam kerangka pandangan dunia Islam, bukan dibiarkan berkembang secara otonom dan terlepas dari bimbingan wahyu.

Ketiga, epistemologi wahyu menuntut sikap etis tertentu terhadap ilmu: bahwa ilmu adalah amanah yang harus dipertanggungjawabkan, bukan sekadar komoditas yang dapat diperjualbelikan; bahwa pencarian ilmu adalah ibadah yang harus dilandasi dengan niat yang ikhlas; dan bahwa setiap aktivitas intelektual akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan Allah. Sikap etis ini—yang bersumber dari kesadaran akan adanya Sang Pengawas yang Maha Mengetahui—adalah benteng moral yang paling kokoh terhadap penyalahgunaan ilmu, dan ia adalah salah satu kontribusi paling penting dari epistemologi wahyu terhadap peradaban manusia. Firman Allah SWT memberikan penutup yang sempurna untuk refleksi ini:

وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا

"Dan janganlah kamu mengikuti apa yang kamu tidak mempunyai pengetahuan tentangnya. Sesungguhnya pendengaran, penglihatan, dan hati, semuanya itu akan dimintai pertanggungjawabannya" (QS. Al-Isrā' [17]: 36). Ayat ini menegaskan bahwa setiap sumber pengetahuan—pendengaran, penglihatan, dan hati—adalah amanah yang akan dimintai pertanggungjawaban, dan bahwa epistemologi wahyu, pada akhirnya, adalah panggilan untuk menggunakan seluruh sumber pengetahuan tersebut secara bertanggung jawab, dalam kerangka yang ditetapkan oleh Sang Pemilik ilmu, untuk mencapai tujuan yang diridhai-Nya.

RELEVANSI TERHADAP PENDIDIKAN KONTEMPORER

SETELAH menelusuri seluruh dimensi wahyu—dari hakikatnya, karakteristiknya, hingga epistemologinya—kita kini sampai pada pertanyaan yang paling menentukan bagi praksis pendidikan Islam: apa signifikansi seluruh diskursus ini bagi upaya reformasi dan revitalisasi pendidikan Islam di era kontemporer? Pertanyaan ini mendesak, karena kita hidup di zaman yang paradoksal: di satu sisi, akses terhadap informasi dan pengetahuan tidak pernah semudah dan semurah ini dalam sejarah manusia; di sisi lain, krisis makna, krisis spiritualitas, dan krisis moral justru semakin mendalam di seluruh penjuru dunia, termasuk—dan terutama—di kalangan generasi muda Muslim. Pendidikan Islam kontemporer, dengan segala variasinya—dari madrasah tradisional hingga sekolah Islam terpadu, dari pesantren hingga universitas Islam—berada di persimpangan jalan yang kritis. Ia dapat memilih untuk terus menjalankan model lama yang terbukti tidak efektif: menghasilkan lulusan yang hafal teks tetapi gagap realitas, menguasai teori tetapi kehilangan kompas moral, atau—yang lebih tragis—mengalami *skizofrenia epistemologis* di mana iman dan ilmu, agama dan kehidupan, berjalan dalam rel yang terpisah dan tidak pernah bertemu. Atau, ia dapat memilih untuk kembali kepada wahyu—bukan sebagai slogan retoris atau sekadar mata pelajaran dalam kurikulum, tetapi sebagai fondasi epistemologis, aksiologis, dan metodologis yang meresap ke dalam seluruh aspek pendidikan, mentransformasinya dari dalam, dan memberinya arah, makna, dan daya hidup yang baru (Al-Attas, 1978, hlm. 40–60; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 130–150; Nasr, 1989, hlm. 180–220).

1. Wahyu sebagai Fondasi Pandangan Dunia dan Solusi atas Krisis Makna

Relevansi pertama dan paling fundamental dari wahyu bagi pendidikan kontemporer adalah fungsinya sebagai pembangun pandangan dunia (*worldview constructor*). Setiap sistem pendidikan—disadari atau tidak, diakui atau tidak—dibangun di atas suatu pandangan dunia tertentu, yaitu seperangkat asumsi fundamental tentang hakikat realitas, hakikat manusia, hakikat ilmu, dan tujuan eksistensi. Sistem pendidikan sekuler modern, misalnya, dibangun di atas pandangan dunia materialistik yang menolak atau mengabaikan dimensi transenden, memandang manusia sebagai makhluk biologis yang tidak memiliki tujuan ilahi, dan mereduksi ilmu menjadi sekadar alat untuk mengontrol alam dan memuaskan keinginan material. Pandangan dunia ini, sebagaimana didiagnosis oleh para pemikir Muslim kontemporer, adalah akar dari seluruh krisis yang melanda peradaban modern: krisis ekologi yang disebabkan oleh eksploitasi alam tanpa batas, krisis ketimpangan yang disebabkan oleh keserakahan ekonomi, dan krisis makna yang disebabkan oleh hilangnya orientasi transenden dalam kehidupan manusia. Pendidikan yang dibangun di atas fondasi ini—betapapun canggihnya teknologinya, betapapun modernnya fasilitasnya—akan selalu menghasilkan manusia-manusia yang mungkin sukses secara material tetapi

gagal secara eksistensial: manusia yang tahu banyak tetapi mengerti sedikit, yang memiliki banyak tetapi merasa hampa, dan yang mengejar kesenangan tetapi tidak pernah menemukan kedamaian.

Wahyu—khususnya Al-Qur'an—menawarkan alternatif pandangan dunia yang secara fundamental berbeda. Pandangan dunia Qur'ani menegaskan bahwa realitas memiliki dua dimensi yang saling terkait: alam syahādah (dunia yang terlihat) dan alam ghaib (dunia yang gaib); bahwa manusia adalah makhluk yang diciptakan dengan tujuan mulia—untuk beribadah kepada Allah dan memakmurkan bumi; bahwa ilmu adalah amanah yang harus dipertanggungjawabkan, bukan sekadar alat untuk meraih keuntungan; dan bahwa kehidupan dunia adalah persinggahan sementara yang akan diikuti oleh kehidupan akhirat yang abadi. Pandangan dunia ini, jika diinternalisasi secara mendalam oleh seluruh komponen pendidikan Islam, akan memberikan jawaban yang autentik dan memuaskan terhadap krisis makna yang melanda generasi muda Muslim. Seorang peserta didik yang dididik dalam kerangka pandangan dunia ini tidak akan bertanya "untuk apa aku belajar?" dengan nada sinis dan putus asa, karena ia tahu bahwa setiap ilmu yang dipelajarinya adalah jalan menuju pengenalan terhadap Allah, dan setiap keterampilan yang dikuasainya adalah alat untuk melayani umat manusia dan memakmurkan bumi. Inilah relevansi pertama dan paling fundamental dari wahyu: ia memberikan jawaban atas pertanyaan "mengapa?"—pertanyaan yang tanpanya pendidikan akan menjadi aktivitas mekanis tanpa jiwa dan tanpa arah (Al-Faruqi, 1982, hlm. 60–80; Al-Attas, 1995, hlm. 120–160).

2. Wahyu sebagai Kerangka Integrasi Ilmu dan Solusi atas Dikotomi

Relevansi kedua dari wahyu bagi pendidikan kontemporer adalah fungsinya sebagai kerangka integrasi ilmu (*the framework for the integration of knowledge*). Sebagaimana telah diuraikan secara panjang lebar dalam pembahasan tentang klasifikasi ilmu dan karakter integratif, salah satu penyakit paling kronis dari pendidikan Islam kontemporer adalah dikotomi epistemologis: pemisahan yang tegas antara "ilmu agama" dan "ilmu umum," yang akarnya berasal dari kolonialisme dan modernisasi, dan yang telah mengakibatkan lahirnya generasi-generasi Muslim yang terbelah—antara mereka yang menguasai ilmu agama tetapi gagap terhadap realitas modern, dan mereka yang menguasai ilmu modern tetapi tercerabut dari akar spiritual dan etis Islam. Dikotomi ini bukan hanya masalah kurikuler; ia adalah masalah peradaban, karena ia menghalangi umat Islam untuk mengembangkan ilmu pengetahuan yang autentik, integral, dan berorientasi pada kemaslahatan umat manusia—sebagaimana pernah dicapai oleh peradaban Islam klasik yang tidak mengenal pemisahan semacam ini.

Wahyu menawarkan jalan keluar dari dikotomi ini melalui fungsinya sebagai prinsip pengorganisasian kurikulum (*curriculum organizing principle*). Dalam

kerangka epistemologi Islam yang berlandaskan wahyu, seluruh ilmu—dari fisika hingga fiqh, dari astronomi hingga akhlak—adalah cabang-cabang dari pohon yang sama, yang akarnya adalah tauhid dan yang buahnya adalah kemaslahatan manusia dan pengenalan terhadap Allah. Tidak ada ilmu yang "sekuler" dalam pengertian terlepas dari Allah; yang ada adalah ilmu yang diintegrasikan ke dalam kerangka pandangan dunia Islam, dan ilmu yang tercerabut dari kerangka tersebut. Wahyu menyediakan prinsip-prinsip integrasi yang memungkinkan seluruh disiplin ilmu untuk saling terkait dan saling memperkuat: setiap ilmu harus diajarkan dengan kesadaran eksplisit tentang bagaimana ia terkait dengan tauhid (sebagai studi tentang *āyāt* Allah di alam semesta), dengan etika Islam (sebagai alat untuk mewujudkan kemaslahatan dan mencegah kerusakan), dan dengan eskatologi (sebagai bekal untuk kehidupan akhirat). Dengan menjadikan wahyu sebagai poros integrasi kurikulum, pendidikan Islam dapat melampaui dikotomi yang telah melumpuhkannya selama lebih dari satu abad, dan mulai membangun kembali tradisi keilmuan yang integral, holistik, dan transformatif—sebuah tradisi yang pernah menjadi ciri khas peradaban Islam pada masa kejayaannya (Al-Attas, 1980, hlm. 50–70; Al-Faruqi, 1982, hlm. 90–120).

3. Wahyu sebagai Sumber Etika Ilmu dan Solusi atas Krisis Moral

Relevansi ketiga dari wahyu bagi pendidikan kontemporer adalah fungsinya sebagai sumber etika ilmu (*the source of the ethics of knowledge*). Salah satu ironi paling pahit dari peradaban modern adalah bahwa kemajuan ilmu pengetahuan dan teknologi yang luar biasa tidak disertai dengan kemajuan moral yang sepadan; justru sebaliknya, ilmu pengetahuan sering kali digunakan untuk tujuan-tujuan yang destruktif—dari senjata pemusnah massal hingga eksploitasi alam yang tak terkendali, dari manipulasi genetik yang melanggar batas-batas etika hingga pengembangan kecerdasan buatan yang mengancam martabat manusia. Paradigma "ilmu bebas nilai" (*value-free science*) yang menjadi dogma sains modern telah melucuti ilmu dari tanggung jawab moralnya, dan menyerahkan sepenuhnya pertanyaan tentang "apakah ini baik atau buruk?" kepada politisi, korporasi, atau "pasar"—yang sering kali hanya peduli pada keuntungan jangka pendek tanpa mempertimbangkan dampak jangka panjang terhadap kemanusiaan dan lingkungan.

Wahyu menawarkan fondasi etika ilmu yang kokoh dan absolut—bukan etika utilitarian yang lentur dan dapat dinegosiasikan, melainkan etika yang berakar pada perintah dan larangan Allah SWT, yang Maha Mengetahui dan Maha Bijaksana. Dalam kerangka wahyu, setiap aktivitas keilmuan—dari pemilihan topik penelitian hingga aplikasi teknologi—harus tunduk pada kriteria halal dan haram, kriteria maslahat dan mafsadat, dan kriteria *'adl* dan *ẓulm* yang ditetapkan oleh syariat. Seorang ilmuwan Muslim tidak dapat bersembunyi di balik klaim "netralitas ilmiah" ketika penelitiannya digunakan untuk menindas,

merusak, atau menghancurkan; ia bertanggung jawab—di hadapan Allah dan di hadapan sesama manusia—atas konsekuensi dari ilmunya. Kesadaran ini—yang bersumber dari keyakinan bahwa "setiap ilmu akan dimintai pertanggungjawaban"—adalah *benteng moral* yang paling kokoh terhadap penyalahgunaan ilmu, dan ia adalah salah satu kontribusi paling penting dari wahyu terhadap peradaban manusia. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa kurikulum pendidikan Islam harus secara eksplisit mengajarkan *etika ilmu*—bukan sebagai mata pelajaran tambahan, tetapi sebagai dimensi yang meresap ke dalam seluruh proses pembelajaran, dari laboratorium sains hingga ruang kuliah ekonomi, dari studio desain hingga bengkel teknik (Al-Attas, 1995, hlm. 160–180; Nasr, 1989, hlm. 220–250).

4. **Wahyu sebagai Pedoman Metodologi dan Solusi atas Problema Pedagogis**

Relevansi keempat dari wahyu bagi pendidikan kontemporer adalah fungsinya sebagai pedoman metodologi pengajaran (*the guide for teaching methodology*). Sebagaimana telah diuraikan secara ekstensif dalam pembahasan tentang prinsip-prinsip dan metode-metode pendidikan Qur'ani, Al-Qur'an dan Sunnah mengandung kekayaan pedagogis yang luar biasa—dari prinsip graduasi (*tadrīj*) hingga prinsip keseimbangan motivasi (*targhīb wa tarhīb*), dari metode keteladanan hingga metode dialog, dari metode kisah hingga metode perumpamaan—yang sangat relevan untuk mengatasi problema-problema pedagogis yang dihadapi oleh pendidikan Islam kontemporer. Problema-problema ini sangat nyata: kurikulum yang terlalu padat dan tidak memberikan ruang untuk pendalaman, metode pengajaran yang monoton dan hanya mengandalkan ceramah satu arah, budaya hafalan tanpa pemahaman, iklim kelas yang otoriter dan tidak mendorong berpikir kritis, serta pendekatan evaluasi yang hanya mengukur kemampuan kognitif tingkat rendah—semua ini telah membuat pendidikan Islam kehilangan daya transformatifnya, dan dalam banyak kasus, justru mematikan kecintaan alami terhadap ilmu yang ada pada setiap manusia.

Metodologi pendidikan yang digali dari wahyu menawarkan alternatif yang segar dan autentik terhadap problema-problema ini. Prinsip *al-tadrīj* mendorong kurikulum spiral yang menghormati tahap perkembangan peserta didik. Prinsip *al-targhīb wa al-tarhīb* mendorong penggunaan spektrum motivasi yang lengkap dan seimbang. Metode *al-ḥiwār* mendorong dialog dan diskusi sebagai pengganti monolog. Metode *ḍarb al-amthāl* mendorong penggunaan analogi dan perumpamaan untuk mengkonkretkan abstraksi. Metode *al-qaṣaṣ* mendorong penggunaan narasi untuk menghidupkan nilai-nilai. Semua metode ini—yang berakar dalam praktik pedagogis Al-Qur'an dan dicontohkan oleh Rasulullah SAW—adalah sumber daya yang sangat kaya untuk mereformasi metodologi pengajaran di institusi-institusi pendidikan Islam. Tentu saja, metode-metode ini tidak boleh diterapkan secara literal dan dogmatis; mereka harus

diadaptasi secara kreatif untuk konteks modern, dengan mempertimbangkan perkembangan ilmu psikologi, pedagogi, dan teknologi pendidikan. Tetapi adaptasi itu sendiri harus selalu berakar pada prinsip-prinsip fundamental yang digali dari wahyu, bukan sekadar mengimpor metode-metode Barat secara tidak kritis. Inilah tantangan yang dihadapi oleh para pendidik Muslim kontemporer: untuk menjadi *kreatif dan inovatif* dalam mengembangkan metodologi pengajaran, namun tetap setia dan berakar pada warisan pedagogis wahyu (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–100; Ware, 2014, hlm. 50–80).

5. **Wahyu sebagai Sumber Inspirasi dan Daya Transformasi**

Relevansi kelima dan terakhir—yang merangkum seluruh relevansi sebelumnya—adalah bahwa wahyu berfungsi sebagai sumber inspirasi dan daya transformasi yang tidak dapat digantikan oleh sumber mana pun. Pendidikan Islam kontemporer sering kali menjadi kering dan mekanis karena ia telah kehilangan kontak dengan daya hidup (*life-giving power*) dari wahyu. Al-Qur'an dibaca sebagai ritual, tetapi tidak direnungkan; Sunnah dipelajari sebagai teks, tetapi tidak dihayati; dan akibatnya, pendidikan kehilangan dimensi spiritual dan transformatifnya—dimensi yang pernah mengubah masyarakat jahiliyah menjadi generasi terbaik umat manusia. Untuk mengembalikan daya transformatif ini, pendidikan Islam harus menghidupkan kembali hubungan yang intim dan personal dengan wahyu—bukan hanya sebagai "objek studi," tetapi sebagai "sumber kehidupan." Setiap peserta didik harus diajak untuk merasakan bahwa Al-Qur'an berbicara kepadanya secara personal, bahwa Sunnah Nabi SAW adalah model yang hidup dan relevan untuk kehidupannya, dan bahwa menuntut ilmu adalah perjalanan spiritual menuju Allah—bukan sekadar proses untuk mendapatkan gelar dan pekerjaan.

Ini, tentu saja, adalah tujuan yang sangat tinggi, yang tidak dapat dicapai hanya melalui perubahan kurikulum atau perbaikan metode. Ia memerlukan *transformasi hati*—baik pada para pendidik maupun pada para peserta didik—yang hanya dapat terjadi melalui *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), *mujāhadah* (perjuangan spiritual), dan *ṣuḥbah* (pendampingan spiritual). Di sinilah letak urgensi dari dimensi tasawuf dalam pendidikan Islam—sebuah dimensi yang sering kali diabaikan atau bahkan dicurigai dalam sistem pendidikan Islam modern yang cenderung rasionalistik dan legalistik. Tanpa dimensi spiritual ini, pendidikan Islam akan tetap menjadi sekadar "pendidikan tentang Islam" (*education about Islam*), bukan "pendidikan dalam Islam" (*education in Islam*) yang mentransformasi jiwa dan membentuk manusia paripurna. Firman Allah SWT memberikan penutup yang sempurna untuk refleksi ini, dengan menegaskan bahwa Al-Qur'an memiliki daya transformatif yang dahsyat bagi mereka yang membuka hatinya:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَآءٌ لِّمَا فِى ٱلصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ

"Hai manusia, sesungguhnya telah datang kepadamu pelajaran dari Tuhanmu, dan penyembuh bagi penyakit-penyakit (yang berada) dalam dada, dan petunjuk serta rahmat bagi orang-orang yang beriman" (QS. Yūnus [10]: 57). Ayat ini mendeskripsikan Al-Qur'an dengan empat fungsi transformatif sekaligus: *maw'iẓah* (pelajaran yang menggugah), *shifā'* (penyembuh penyakit-penyakit batin), *hudā* (petunjuk jalan yang lurus), dan *raḥmah* (rahmat yang melimpah). Keempat fungsi ini—jika dihidupkan dalam proses pendidikan—akan mentransformasi pendidikan Islam dari sekadar aktivitas kognitif menjadi *perjalanan spiritual*, dari sekadar transfer informasi menjadi *penyembuhan jiwa*, dan dari sekadar persiapan untuk dunia menjadi *bekal untuk akhirat*. Inilah relevansi paling fundamental dari wahyu bagi pendidikan kontemporer: bahwa ia adalah satu-satunya sumber yang dapat memberikan makna, arah, dan daya transformasi yang sejati kepada pendidikan Islam—sesuatu yang tidak dapat diberikan oleh kurikulum tercanggih, teknologi termodern, atau anggaran terbesar mana pun. Tanpa wahyu, pendidikan Islam akan kehilangan jiwanya; dengan wahyu, ia memiliki potensi untuk sekali lagi menjadi kekuatan peradaban yang mengubah dunia—sebagaimana telah dilakukannya empat belas abad yang lalu. *Wa mā tawfīqī illā bi Allāh*.

PERTANYAAN KRITIS

1. Dalam pembahasan tentang karakteristik wahyu, ditegaskan bahwa Al-Qur'an memiliki dimensi *al-ṣidq al-muṭlaq* (kebenaran mutlak). Namun, pemahaman manusia terhadap teks wahyu bersifat interpretatif dan historis. Bagaimana kita dapat mendamaikan klaim kebenaran absolut wahyu dengan realitas keragaman dan relativitas penafsiran manusia? Apakah mengakui relativitas penafsiran berarti menegasikan kemutlakan kebenaran wahyu itu sendiri?
2. Prinsip *al-tadrīj* (graduasi) dalam pendidikan Qur'ani ditunjukkan melalui pewahyuan yang bertahap dan pengharaman khamr yang berlangsung dalam tiga fase. Di era modern, bagaimana seorang pendidik Muslim dapat menerapkan prinsip ini dalam mendidik generasi digital yang terbiasa dengan budaya instan dan cenderung resisten terhadap proses yang panjang? Apakah *al-tadrīj* berarti kita harus mentoleransi dosa pada tahap awal pendidikan moral?
3. Metode *al-targhīb wa al-tarhīb* (motivasi dan peringatan) dalam Al-Qur'an sering kali disandingkan. Namun, dalam psikologi pendidikan modern, pendekatan *punishment* dan *fear appeal* sering dikritik karena menimbulkan kecemasan dan menurunkan motivasi intrinsik. Bagaimana seorang pendidik Muslim dapat menyeimbangkan *tarhīb* agar tidak menjadi *tahwīl* (menakut-nakuti) yang kontraproduktif, terutama ketika mengajarkan tentang neraka atau azab kepada anak-anak?
4. Rasulullah SAW mendidik para sahabatnya dengan pendekatan yang sangat personal, memahami keunikan setiap individu, dan memberikan nasihat

yang berbeda-beda sesuai dengan kebutuhan spesifik masing-masing. Dalam sistem pendidikan massal kontemporer yang menuntut standarisasi dan efisiensi, pendekatan personal semacam ini tampak sangat idealistis dan sulit diimplementasikan. Langkah-langkah konkret dan struktural apa yang dapat diambil agar semangat pendekatan individual ini tidak hilang dalam sistem pendidikan Islam modern?

5. Fungsi *tashrī'* hadis menegaskan bahwa Sunnah dapat menetapkan hukum yang tidak disebutkan dalam Al-Qur'an. Namun, di era kontemporer, muncul gerakan-gerakan yang menolak otoritas independen Sunnah (inkār al-Sunnah) dengan argumen bahwa Al-Qur'an telah lengkap dan sempurna. Dengan menggunakan kerangka epistemologi wahyu yang telah dibahas, bangunlah sebuah argumentasi rasional dan komprehensif untuk menanggapi klaim ini, tanpa sekadar mengandalkan otoritas tradisi atau *ijmā'*.
6. Epistemologi wahyu menetapkan hierarki di mana wahyu adalah hakim atas akal, bukan sebaliknya. Prinsip ini sering kali dituduh oleh para pemikir modernis sebagai "pembunuhan akal" atau *fossilization* intelektual. Bedah kritik ini secara mendalam: apakah benar bahwa menundukkan akal di bawah wahyu berarti mematikannya? Di manakah letak kesalahpahaman fundamental dari tuduhan ini, dan bagaimana contoh dari sejarah intelektual Islam (misalnya, kasus Ibn Rushd atau perdebatan filosof-teolog) menunjukkan bahwa hierarki ini justru membebaskan akal untuk berfungsi secara optimal?
7. Al-Qur'an mendorong *tafakkur* (berpikir reflektif) dan *ta'dabbur* (perenungan mendalam). Namun, tradisi pendidikan Islam di banyak tempat lebih menekankan hafalan (*taḥfīẓ*) daripada pemahaman kritis. Analisis secara kritis: apakah dikotomi antara hafalan dan pemikiran kritis ini valid dalam kerangka epistemologi Islam? Bagaimana pendidikan Islam kontemporer dapat keluar dari jebakan "hafalan tanpa makna" versus "pemikiran kritis tanpa akar tradisi"?
8. Metode *amthāl* (perumpamaan) sangat dominan dalam Al-Qur'an untuk menjelaskan realitas spiritual melalui gambaran material. Namun, tidak semua perumpamaan dalam Al-Qur'an dapat dengan mudah dipahami oleh audiens modern yang hidup di konteks budaya dan teknologi yang sama sekali berbeda dari Arab abad ke-7. Bagaimana seorang pendidik dapat "menjembatani" kesenjangan imajinatif ini? Apakah diperbolehkan untuk menciptakan *amthāl* baru yang relevan secara kultural, ataukah ini dianggap sebagai bid'ah?
9. Konsep *iḥsān*—beribadah seolah-olah melihat Allah—adalah puncak dari nilai-nilai spiritual dalam pendidikan Qur'ani. Dalam sistem evaluasi pendidikan modern yang sangat kuantitatif dan berfokus pada hasil eksternal (nilai, ijazah, pekerjaan), bagaimana "dimensi *iḥsān*" ini dapat diukur, dievaluasi, atau setidaknya dirawat? Apakah mungkin menciptakan indikator untuk menilai sejauh mana seorang murid telah menghayati *iḥsān* dalam proses belajarnya, atau apakah ini ranah yang sepenuhnya privat antara hamba dan Tuhannya?

10. Setelah mengkaji seluruh diskursus tentang wahyu sebagai sumber pendidikan, refleksikan secara jujur dan kritis: Mengapa, meskipun umat Islam memiliki kitab suci yang mengklaim diri sebagai *tibyān li kulli shay'* (penjelasan untuk segala sesuatu) dan memiliki teladan pendidikan teragung dalam sosok Nabi Muhammad SAW, sistem pendidikan Islam di banyak tempat justru terpuruk, kehilangan relevansi, atau bahkan menjadi sumber masalah (seperti lahirnya radikalisme atau ketertinggalan sains)? Di manakah letak *missing link* antara idealitas wahyu dan realitas praksis pendidikan Islam kontemporer?

REFERENSI

Al-Attas, S. M. N. (1978). *Islam and secularism*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Al-Bāqillānī, M. (1950). *I'jāz al-Qur'ān*. Dār al-Ma'ārif.

Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (1904). *al-Mustaṣfā min 'ilm al-uṣūl* (2 jilid). Būlāq Press.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2011). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn* (5 jilid). Dār al-Ṣādir.

Al-Jurjānī, A. (1985). *al-Ta'rīfāt*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Rāghib al-Aṣfahānī, Ḥ. (2009). *Mufradāt alfāẓ al-Qur'ān*. Dār al-Qalam.

Al-Shāfi'ī, M. (1940). *al-Risālah*. Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī.

Al-Ṣābūnī, M. A. (1985). *al-Tibyān fī 'ulūm al-Qur'ān*. Dār al-Qur'ān al-Karīm.

Al-Zurqānī, M. (1995). *Manāhil al-'irfān fī 'ulūm al-Qur'ān* (2 jilid). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Bakar, O. (1999). *The history and philosophy of Islamic science*. Islamic Texts Society.

Graham, W. A. (1987). *Beyond the written word: Oral aspects of scripture in the history of religion*. Cambridge University Press.

Humphreys, R. S. (1991). *Islamic history: A framework for inquiry* (Rev. ed.). Princeton University Press.

Husain, S. S., & Ashraf, S. A. (1979). *Crisis in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Ibn Khaldūn, A. (2015). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans., N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press.

Ibn Manẓūr, M. (1955). *Lisān al-'Arab* (15 jilid). Dār Ṣādir.

Kamali, M. H. (2003). *Principles of Islamic jurisprudence* (3rd ed.). Islamic Texts Society.

Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Robinson, C. F. (2003). *Islamic historiography*. Cambridge University Press.

Ware, R. T. (2014). *The walking Qur'an: Islamic education, embodied knowledge, and history in West Africa*. University of North Carolina Press.

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Abdullah, M. A. (2006). *Islamic studies di perguruan tinggi: Pendekatan integratif-interkonektif*. Pustaka Pelajar.

Al-Sha'rāwī, M. M. (1991). *Tafsīr al-Sha'rāwī*. Akhbār al-Yawm.

Al-Shāṭibī, I. (1997). *al-Muwāfaqāt fī uṣūl al-sharī'ah* (7 jilid). Dār Ibn 'Affān.

Auda, J. (2008). *Maqasid al-shariah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. International Institute of Islamic Thought.

Bakar, O. (2008). *Tawhid and science: Islamic perspectives on religion and science* (2nd ed.). Islamic Book Trust.

Brown, J. A. C. (2009). *Hadith: Muhammad's legacy in the medieval and modern world*. Oneworld Publications.

Cook, M. (2000). *The Koran: A very short introduction*. Oxford University Press.

Dzilo, H. (2012). The concept of 'ilm in the Qur'an and its implications for Islamic education. *Journal of Islam in Asia*, *9*(2), 229–254.

Günther, S. (Ed.). (2020). *Knowledge and education in classical Islam: Religious learning between continuity and change* (2 vols.). Brill.

Hallaq, W. B. (2013). *The impossible state: Islam, politics, and modernity's moral predicament*. Columbia University Press.

Hefner, R. W., & Zaman, M. Q. (Eds.). (2007). *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education*. Princeton University Press.

Izutsu, T. (2002). *Ethico-religious concepts in the Qur'an*. McGill-Queen's University Press.

Katsir, I. (1999). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm* (8 jilid). Dār Ṭaybah.

Nasr, S. H. (2002). *The heart of Islam: Enduring values for humanity*. HarperOne.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Ramadan, T. (2007). *In the footsteps of the Prophet: Lessons from the life of Muhammad*. Oxford University Press.

Saeed, A. (2006). *Interpreting the Qur'an: Towards a contemporary approach*. Routledge.

Sells, M. (2007). *Approaching the Qur'an: The early revelations* (2nd ed.). White Cloud Press.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Yūsuf, M. (1992). *Tafsīr fī ẓilāl al-Qur'ān* (6 jilid). Dār al-Shurūq.

Halaman Ini Sengaja Dikosongkan.

AKAL DALAM TRADISI KEILMUAN ISLAM

Setelah mengkaji wahyu sebagai fondasi epistemologis tertinggi dan sumber primer bagi seluruh bangunan pendidikan Islam, kita kini beralih kepada anugerah ilahi kedua yang menjadi syarat niscaya bagi wahyu untuk dapat dipahami, ditafsirkan, dan diimplementasikan dalam realitas kehidupan: akal (*al-'aql*). Tidak ada satu pun perintah dalam Al-Qur'an yang dapat dilaksanakan, tidak ada satu pun larangan yang dapat dijauhi, dan tidak ada satu pun *āyah*—baik yang tertulis dalam kitab suci maupun yang terbentang di alam semesta—yang dapat direnungkan, tanpa kehadiran dan partisipasi aktif dari akal. Dalam arsitektur epistemologi Islam, akal menempati posisi yang unik dan paradoksal: ia adalah instrumen termulia yang membedakan manusia dari seluruh makhluk lainnya dan menjadi dasar bagi *taklīf* (pembebanan tanggung jawab moral), namun pada saat yang sama ia adalah instrumen yang terbatas, yang tidak dapat berfungsi secara optimal—dan bahkan dapat tersesat secara fatal—jika ia melepaskan diri dari bimbingan wahyu. Di sinilah letak distingsi fundamental antara konsepsi Islam tentang akal dan konsepsi Rasionalisme Barat pasca-Pencerahan: jika Rasionalisme menobatkan akal sebagai hakim tertinggi atas realitas dan bahkan atas wahyu itu sendiri, maka Islam menempatkan akal sebagai mitra dan pelayan (*khādim*) wahyu—sebuah anugerah yang harus digunakan dengan penuh rasa syukur, dipertajam melalui latihan dan disiplin, dan diarahkan oleh cahaya ilahi menuju kebenaran (Al-Attas, 1995, hlm. 60–80; Bakar, 1999, hlm. 120–150; Nasr, 1989, hlm. 10–30).

Al-Qur'an, secara konsisten dan dengan penuh penekanan, mengakui otoritas epistemik akal dan menyerukan penggunaannya dalam berbagai konteks. Namun, sangat signifikan untuk dicatat bahwa Al-Qur'an tidak menggunakan kata *'aql* sebagai kata benda mati (*ism*), melainkan hampir selalu dalam bentuk kata kerja aktif (*fi'l*): يَعْقِلُونَ (*ya'qilūn*—mereka menggunakan akal), تَعْقِلُونَ (*ta'qilūn*—kalian menggunakan akal), أَفَلَا تَعْقِلُونَ (*a fa lā ta'qilūn*—apakah kalian tidak menggunakan akal?). Penggunaan morfologis ini mengandung pesan pedagogis yang sangat dalam: bahwa akal, dalam pandangan Al-Qur'an, bukanlah sekadar entitas statis yang dimiliki atau tidak dimiliki, melainkan sebuah aktivitas dinamis, sebuah proses penalaran yang harus terus-menerus dilakukan. Mereka yang tidak menggunakan akalnya—meskipun secara biologis memiliki otak yang berfungsi—dalam terminologi Al-Qur'an disetarakan dengan binatang ternak, atau bahkan lebih rendah darinya:

إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلۡبُكۡمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعۡقِلُونَ

"Sesungguhnya makhluk yang paling buruk di sisi Allah adalah mereka yang tuli dan bisu, yaitu orang-orang yang tidak menggunakan akalnya" (QS. Al-Anfāl [8]: 22). Ayat ini menunjukkan bahwa pengabaian terhadap akal bukanlah sekadar kesalahan intelektual, melainkan sebuah **degradasi ontologis**—sebuah kejatuhan dari martabat kemanusiaan yang hakikatnya bertumpu pada kapasitas rasional dan moral.

Sejarah intelektual Islam, dengan segala kekayaan dan dinamikanya, adalah saksi dari pergulatan yang intens dan produktif seputar hakikat, fungsi, dan batas-batas akal. Para filosof Muslim—al-Kindī, al-Fārābī, Ibn Sīnā, dan Ibn Rushd—mengembangkan tradisi penalaran yang sangat canggih yang berusaha mendemonstrasikan harmoni antara wahyu dan akal, serta mempertahankan otonomi relatif akal dalam domainnya. Para teolog—Mu'tazilah, Asy'ariyah, dan Māturīdiyah—terlibat dalam debat-debat sengit tentang apakah akal, secara independen, dapat mengetahui kewajiban moral sebelum datangnya wahyu, dan tentang sejauh mana akal dapat digunakan dalam menafsirkan teks-teks suci. Sementara itu, para sufi—dari al-Ḥārith al-Muḥāsibī hingga al-Ghazālī—menekankan pentingnya akal sebagai tahap niscaya dalam perjalanan spiritual, namun juga memperingatkan tentang keterbatasannya dan bahaya dari ketergantungan eksklusif padanya. Dari pergulatan inilah lahir sebuah sintesis yang *khas* dalam arus utama tradisi Islam (*Ahl al-Sunnah wa al-Jamā'ah*): akal dihormati dan dirayakan sebagai anugerah Allah yang paling berharga, namun ia juga dikenali keterbatasannya dan ditempatkan di bawah otoritas wahyu dalam hal-hal yang melampaui kapasitasnya—sebuah posisi yang oleh Al-Ghazālī diilustrasikan melalui metafora mata dan cahaya: bahwa akal adalah mata yang sehat, tetapi ia memerlukan cahaya wahyu untuk dapat melihat realitas sebagaimana adanya (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–100; Griffel, 2009, hlm. 50–80).

Sub-bab ini akan menelusuri secara mendalam posisi akal dalam tradisi keilmuan Islam melalui lima dimensi yang saling terkait. *Pertama*, pengertian akal—yang akan mengupas makna etimologisnya yang kaya, di mana *'aql* secara literal berarti "mengikat" dan "menahan," menunjukkan fungsi inhibisi moralnya, bukan sekadar fungsi kognitifnya. *Kedua*, kedudukan akal dalam Al-Qur'an—yang akan mendemonstrasikan secara argumentatif bahwa kitab suci Islam adalah kitab yang sangat pro-rasionalitas, yang secara konsisten menyerukan *tafakkur*, *tadabbur*, dan *ta'aqqul*. *Ketiga*, akal menurut para filosof Muslim—yang akan memaparkan spektrum pemikiran dari al-Kindī hingga Ibn Rushd tentang hierarki akal, hubungannya dengan *'aql fa''āl* (akal aktif), dan perannya dalam mencapai *al-sa'ādah* (kebahagiaan). *Keempat*, akal menurut para teolog—yang akan mengeksplorasi perdebatan antara Mu'tazilah, Asy'ariyah, dan Māturīdiyah tentang *al-taḥsīn wa al-taqbīḥ al-'aqliyyayn* (kemampuan akal untuk mengetahui baik dan

buruk secara independen) dan implikasinya terhadap tanggung jawab moral. Dan *kelima*, akal dalam pendidikan Islam—yang akan mensintesiskan seluruh diskursus ini ke dalam implikasi-implikasi pedagogis yang konkret. Melalui penelusuran multidimensi ini, kita akan memperoleh pemahaman yang komprehensif tentang bagaimana tradisi intelektual Islam memposisikan akal—bukan sebagai tuhan yang disembah, dan bukan pula sebagai musuh yang ditakuti, melainkan sebagai anugerah yang disyukuri, instrumen yang dipertajam, dan jalan yang dilalui dengan penuh kerendahan hati menuju *al-Ḥaqq*.

PENGERTIAN AKAL

UNTUK menyingkap pengertian akal dalam tradisi intelektual Islam secara komprehensif, kita tidak dapat memadai dengan sekadar mengadopsi definisi-definisi modern yang lazim dalam psikologi kognitif atau neurosains—yang cenderung mereduksi akal menjadi fungsi-fungsi komputasional otak atau kapasitas pemecahan masalah yang bersifat instrumental. Sebaliknya, kita harus memulainya dengan sebuah analisis etimologis yang cermat terhadap akar kata Arab *'aql* (عَقْل), yang mengungkapkan kekayaan semantik yang jauh melampaui padanan-padanan modernnya seperti *reason*, *intellect*, atau *ratio*. Kata *'aql* berasal dari akar triliteral *'ayn-qāf-lām* (ع-ق-ل), yang dalam bahasa Arab klasik memiliki medan makna yang sangat kaya dan saling terkait, yang secara fundamental berkisar pada gagasan tentang mengikat (*al-rabṭ*), menahan (*al-imsāk*), mencegah (*al-man'*), dan menambatkan (*al-ithbāt*) (Ibn Manẓūr, 1955, Jilid 11, hlm. 455–465).

Ibn Manẓūr (w. 711 H/1311 M), dalam karya monumentalnya *Lisān al-'Arab*, mencatat bahwa *'aql* pada mulanya digunakan untuk merujuk pada *al-'iqāl*—tali pengikat yang digunakan untuk menambatkan unta pada lututnya agar ia tidak melarikan diri dan tersesat di padang pasir yang luas dan berbahaya. Dari makna literal yang sangat konkret inilah, secara metaforis, kata *'aql* kemudian diangkat untuk merujuk pada kapasitas kognitif dan moral tertinggi yang membedakan manusia dari seluruh makhluk lainnya—kapasitas yang "mengikat" jiwa manusia, "menahan" hasrat-hasrat dan impuls-impuls irasionalnya, dan "mencegahnya" dari tindakan-tindakan yang merusak dan menyesatkan. Metafora *al-'iqāl* ini sangat kaya implikasinya secara filosofis dan pedagogis: sebagaimana tali pengikat menahan unta agar tidak lepas kendali dan terjerumus ke dalam jurang, akal menahan jiwa manusia—dengan segala dorongan instingtual, hawa nafsu, dan godaan-godaannya—agar tidak terjerumus ke dalam kebinasaan moral dan spiritual. Akal, dalam pengertian etimologisnya yang paling primordial, bukanlah sekadar mesin komputasi yang dingin dan netral; ia adalah kekuatan inhibisi moral (*al-quwwah al-māni'ah*) yang memungkinkan manusia untuk menunda kepuasan instan (*ta'jīl al-ladhdhah*), mempertimbangkan konsekuensi jangka panjang dari tindakannya, dan pada akhirnya, memilih jalan yang benar dan menjauhi jalan yang sesat (Al-Rāghib al-Aṣfahānī, 2009, hlm. 577–580; Al-Jurjānī, 1985, hlm. 150–152).

Al-Rāghib al-Aṣfahānī (w. 502 H/1108 M), dalam *al-Mufradāt fī Gharīb al-Qur'ān*-nya yang menjadi rujukan standar untuk memahami kosakata Al-Qur'an, memperdalam analisis etimologis ini dengan memberikan penekanan khusus pada *dimensi epistemologis* dari *'aql*. Ia mendefinisikan *'aql* sebagai:

قُوَّةٌ بِهَا يُدْرِكُ الْإِنْسَانُ الْحَقَائِقَ وَيَتَمَيَّزُ بِهَا مِنْ سَائِرِ الْحَيَوَانَاتِ

"sebuah kekuatan yang dengannya manusia menangkap hakikat-hakikat, dan yang dengannya ia dibedakan dari seluruh hewan" (Al-Aṣfahānī, 2009, hlm. 577).

Definisi ini sangat presisi dan padat secara konseptual. Frasa *quwwah* (kekuatan atau potensi) menegaskan bahwa akal adalah sebuah kapasitas dinamis yang harus diaktualisasikan melalui latihan dan penggunaan, bukan sekadar entitas statis yang dimiliki atau tidak dimiliki. Frasa *yudriku al-ḥaqā'iq* (menangkap hakikat-hakikat) menegaskan bahwa fungsi akal bukanlah sekadar menangkap penampakan lahiriah (*ẓawāhir*) dari realitas, melainkan menembus ke dalam esensi dan makna batiniahnya—sebuah kemampuan yang oleh para filosof Muslim disebut sebagai *idrāk al-kulliyyāt* (penangkapan terhadap universal-universal). Dan frasa *yatamayyazu bihā min sā'ir al-ḥayawānāt* (dibedakan dengannya dari seluruh hewan) menegaskan bahwa akal adalah pembeda spesifik (*differentia specifica*) manusia—kualitas yang mendefinisikan kemanusiaan itu sendiri dan menjadi dasar bagi *taklīf* (pembebanan tanggung jawab moral). Tanpa akal, manusia akan kehilangan esensi kemanusiaannya dan turun ke tingkat eksistensi yang lebih rendah—sebuah tema yang secara konsisten ditekankan dalam Al-Qur'an.

Melangkah dari etimologi ke terminologi, para ulama dari berbagai disiplin telah merumuskan definisi *'aql* yang lebih teknis dan terikat secara filosofis. Al-Sayyid al-Sharīf al-Jurjānī (w. 816 H/1413 M), dalam *al-Ta'rīfāt*-nya yang sangat berpengaruh, mendefinisikan *'aql* sebagai:

جَوْهَرٌ مُجَرَّدٌ يَعْمَلُ فِي الْبَدَنِ تَدْبِيرًا وَتَصْرِيفًا

"substansi immaterial yang bekerja dalam tubuh untuk mengatur dan mengelolanya" (Al-Jurjānī, 1985, hlm. 150).

Definisi ini mencerminkan pengaruh psikologi filosofis Ibn Sīnā, yang memandang akal sebagai substansi spiritual (*jawhar rūḥānī*) yang berbeda dari materi dan tidak tunduk pada hukum-hukum fisik, namun yang berinteraksi dengan tubuh melalui perantaraan jiwa (*nafs*). Al-Jurjānī kemudian membedakan beberapa tingkatan akal: *al-'aql al-hayūlānī* (akal material, yaitu potensi murni untuk berpikir yang ada pada setiap manusia), *al-'aql bi al-malakah* (akal yang telah memiliki kemampuan dasar untuk berpikir logis), *al-'aql bi al-fi'l* (akal yang sedang aktif berpikir), dan *al-'aql al-mustafād* (akal yang telah mencapai pengetahuan yang sempurna dan terhubung dengan *'aql fa''āl* atau Akal Aktif yang menjadi sumber segala pengetahuan). Hierarki ini, yang diadaptasi dari komentator-komentator Aristoteles, menunjukkan betapa canggihnya analisis para pemikir Muslim terhadap struktur dan tingkatan

akal manusia—sebuah analisis yang mendahului psikologi kognitif modern selama berabad-abad.

Al-Ghazālī (w. 505 H/1111 M), dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*-nya, memberikan definisi akal yang lebih terintegrasi dengan dimensi spiritual dan etis. Baginya, akal bukanlah sekadar instrumen untuk penalaran logis; ia adalah cahaya ilahi (*nūr ilāhī*) yang ditanamkan oleh Allah ke dalam hati manusia, yang dengannya manusia dapat membedakan antara yang benar dan yang salah, antara petunjuk dan kesesatan, dan antara yang bermanfaat dan yang merugikan bagi keselamatan spiritualnya. Al-Ghazālī membedakan empat tingkatan makna akal:

- akal sebagai kualitas yang membedakan manusia dari hewan—yaitu kapasitas dasar untuk memahami realitas dan menerima *taklīf*;
- akal sebagai pengetahuan tentang hal-hal yang mungkin dan mustahil—yaitu kapasitas untuk penalaran logis yang berkembang pada usia *tamyīz*;
- akal sebagai pengetahuan yang diperoleh melalui pengalaman (*al-'ulūm al-tajrībiyyah*)—yaitu kebijaksanaan praktis yang terakumulasi seiring bertambahnya usia; dan
- akal sebagai puncak dari kapasitas kognitif—yaitu kemampuan untuk memahami konsekuensi-konsekuensi jangka panjang dari tindakan dan untuk mengendalikan hawa nafsu (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–90).

Pembagian ini sangat penting secara pedagogis karena menunjukkan bahwa akal bukanlah entitas yang seragam; ia berkembang secara bertahap, dari potensi murni menuju aktualisasi yang sempurna, dan perkembangannya sangat dipengaruhi oleh pendidikan, pengalaman, dan penyucian jiwa.

Salah satu aspek yang paling signifikan dari pengertian akal dalam tradisi Islam—dan yang paling sering diabaikan oleh definisi-definisi modern—adalah bahwa Al-Qur'an tidak pernah menggunakan kata *'aql* sebagai kata benda (*ism*). Kata *'aql* sebagai kata benda tidak muncul satu kali pun dalam Al-Qur'an. Sebaliknya, Al-Qur'an secara konsisten menggunakan derivasi kata kerja (*fi'l*) dari akar *'aql*: يَعْقِلُونَ (*ya'qilūn*—mereka menggunakan akal), تَعْقِلُونَ (*ta'qilūn*—kalian menggunakan akal), نَعْقِلُ (*na'qilu*—kami menggunakan akal), أَفَلَا تَعْقِلُونَ (*a fa lā ta'qilūn*—apakah kalian tidak menggunakan akal?). Fenomena linguistik ini bukanlah kebetulan; ia mengandung pesan filosofis dan pedagogis yang sangat dalam. Dengan tidak menggunakan *'aql* sebagai kata benda, Al-Qur'an secara implisit menolak konsepsi akal sebagai entitas statis atau objek yang dimiliki secara pasif. Sebaliknya, dengan menggunakan bentuk kata kerja, Al-Qur'an menekankan bahwa akal adalah aktivitas, proses, tindakan yang harus dilakukan secara sadar dan terus-menerus. Akal, dalam kosakata Al-Qur'an, bukanlah sesuatu yang "dimiliki" oleh seseorang; ia adalah sesuatu yang "dilakukan" atau—lebih tepatnya—"tidak dilakukan" oleh kebanyakan manusia. Inilah mengapa Al-Qur'an tidak memuji "pemilik akal" (*dhū 'aql*), melainkan "orang-orang yang menggunakan akalnya" (*ya'qilūn*)—dan

sebaliknya, Al-Qur'an mengecam keras mereka yang tidak menggunakan akalnya (*lā ya'qilūn*) (Bakar, 1999, hlm. 120–150; Nasr, 1989, hlm. 10–30).

Penekanan pada akal sebagai aktivitas, bukan sebagai objek statis, ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat mendalam. Ia menegaskan bahwa akal bukanlah sekadar "IQ" atau "inteligensi" dalam pengertian psikometrik modern—sebuah kapasitas bawaan yang bersifat tetap dan dapat diukur dengan tes-tes standar. Akal, dalam pengertian Al-Qur'an, adalah *potensi dinamis* yang harus terus-menerus diasah, dilatih, dikembangkan, dan diaktifkan melalui proses belajar, berpikir, merenung, dan berinteraksi dengan realitas. Seorang yang memiliki IQ tinggi tetapi tidak pernah menggunakannya untuk merenungkan kebenaran—untuk *tafakkur*, *tadabbur*, dan *ta'aqqul*—dalam terminologi Al-Qur'an bukanlah *'āqil* (orang yang berakal), melainkan termasuk dalam kategori *alladhīna lā ya'qilūn* (orang-orang yang tidak menggunakan akalnya). Sebaliknya, seorang yang memiliki kapasitas kognitif yang biasa-biasa saja, tetapi secara aktif menggunakan akalnya untuk mencari kebenaran, merenungkan ayat-ayat Allah, dan membedakan antara yang benar dan yang salah, adalah *ūlū al-albāb*—para pemilik inti pemahaman—yang dipuji oleh Al-Qur'an.

Puncak dari seluruh analisis ini adalah pemahaman bahwa akal dalam Islam bukanlah musuh iman, sebagaimana sering kali digambarkan dalam narasi-narasi polemis tentang "konflik antara agama dan sains" di Barat. Sebaliknya, akal adalah *mitra dan saksi* bagi iman—sebuah anugerah Allah yang, jika digunakan dengan benar, akan selalu menuntun kepada pengakuan akan kebesaran dan kebenaran-Nya. Namun, kemitraan ini bersifat hierarkis: akal adalah mitra yang harus tunduk pada bimbingan wahyu, karena akal sendiri—dengan segala keterbatasannya—mengakui bahwa ada realitas-realitas yang melampaui kapasitasnya, dan bahwa ia memerlukan cahaya dari luar dirinya untuk dapat melihat dengan jelas. Inilah makna dari firman-Nya:

وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ

"*Dan tidak ada yang dapat memahaminya kecuali orang-orang yang berilmu*" (QS. Al-'Ankabūt [29]: 43). Ayat ini secara eksplisit menghubungkan *'aql* dengan *'ilm*, menegaskan bahwa penggunaan akal yang sejati akan selalu berujung pada pengakuan akan keterbatasannya sendiri dan kebutuhan akan pengetahuan yang berasal dari wahyu—sebuah kesadaran yang menjadi fondasi bagi kerendahan hati epistemologis yang merupakan ciri khas ilmuwan Muslim sejati.

KEDUDUKAN AKAL DALAM AL-QUR'AN

UNTUK memahami kedudukan akal dalam Al-Qur'an secara proporsional, kita harus melepaskan diri dari dua kutub ekstrem yang sama-sama distortif: *ekstrem rasionalisme* yang mengklaim bahwa Al-Qur'an menyerahkan sepenuhnya

otoritas kebenaran kepada akal manusia, sehingga wahyu harus tunduk di bawah "pengadilan akal"; dan *ekstrem fideisme* yang mengklaim bahwa Al-Qur'an mencurigai akal sebagai sumber kesesatan dan hanya menuntut kepatuhan buta (*taqlīd*) dari para pemeluknya. Kedua posisi ini, sebagaimana akan kita lihat, tidak memiliki landasan yang kokoh dalam teks Al-Qur'an itu sendiri. Al-Qur'an, secara konsisten dan sistematis, menempatkan akal pada posisi yang sangat tinggi dan terhormat, namun sekaligus menetapkan batas-batas yang tegas bagi otoritas dan kapasitasnya. Posisi ini bukanlah hasil dari kompromi atau ambivalensi, melainkan merupakan konsekuensi logis dari pandangan dunia tauhid: bahwa akal adalah ciptaan Allah, dan sebagai ciptaan, ia memiliki potensi yang luar biasa namun juga keterbatasan yang inheren. Menolak akal berarti mengingkari anugerah ilahi yang paling berharga, sementara mendewakan akal berarti menempatkan ciptaan pada posisi Sang Pencipta—sebuah bentuk *shirk* epistemologis yang paling halus. Al-Qur'an, dengan demikian, mengajak manusia untuk menempuh jalan tengah (*al-wasaṭ*): menggunakan akal secara maksimal dalam batas-batas yang telah ditetapkan oleh Sang Pemberi akal, dan dengan rendah hati mengakui bahwa ada realitas-realitas yang melampaui kapasitasnya, yang hanya dapat diakses melalui wahyu (Al-Attas, 1995, hlm. 60–80; Bakar, 1999, hlm. 120–150; Rahman, 1982, hlm. 20–40).

1. Seruan Universal untuk Berpikir

Salah satu karakteristik paling menonjol dari Al-Qur'an—yang membedakannya secara fundamental dari kitab suci agama-agama lain—adalah intensitas dan frekuensi seruannya untuk menggunakan akal. Al-Qur'an tidak hanya "mengizinkan" atau "mentoleransi" aktivitas berpikir; ia secara aktif memerintahkannya, mendorongnya, dan mengecam keras mereka yang mengabaikannya. Sebagaimana telah disinggung dalam pengantar, Al-Qur'an menggunakan derivasi kata kerja dari akar *'aql* dalam lebih dari empat puluh ayat, dan hampir semuanya dalam konteks kecaman terhadap mereka yang tidak menggunakan akalnya. Pola linguistik ini sangat signifikan secara retoris dan pedagogis: Al-Qur'an tidak hanya memberi tahu manusia *bahwa* mereka harus berpikir; ia menunjukkan kepada mereka konsekuensi dari kegagalan untuk berpikir, melalui penggambaran yang hidup tentang nasib umat-umat terdahulu yang binasa karena mereka mengikuti hawa nafsu dan tradisi leluhur tanpa refleksi kritis.

Salah satu ayat yang paling keras dalam konteks ini adalah firman Allah SWT:

إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلۡبُكۡمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعۡقِلُونَ

"Sesungguhnya makhluk yang paling buruk di sisi Allah adalah mereka yang tuli dan bisu, yaitu orang-orang yang tidak menggunakan akalnya" (QS. Al-Anfāl [8]: 22). Ayat ini menggunakan bahasa yang sangat kuat dan provokatif. Frasa *sharr al-dawābb* (makhluk yang paling buruk/seburuk-buruk binatang melata) adalah

sebuah *degradasi ontologis* yang radikal: manusia yang tidak menggunakan akalnya, dalam penilaian Allah, turun ke tingkat yang lebih rendah daripada binatang. Mengapa? Karena binatang tunduk pada insting yang telah ditetapkan oleh Allah dan tidak memiliki kapasitas untuk berpikir, sehingga mereka tidak dimintai pertanggungjawaban. Manusia, sebaliknya, telah dianugerahi akal—kapasitas untuk membedakan, memilih, dan mengevaluasi—namun ketika ia memilih untuk tidak menggunakan anugerah ini, ia tidak hanya gagal memenuhi potensi kemanusiaannya, tetapi juga secara aktif menolak dasar dari tanggung jawab moralnya. Penggunaan istilah *ṣumm* (tuli) dan *bukm* (bisu) dalam ayat ini bersifat metaforis: mereka bukan tuli dan bisu secara fisik—karena secara fisik mereka mendengar dan berbicara—tetapi mereka tuli terhadap kebenaran dan bisu untuk mengakui kebenaran. Ketulian dan kebisuan metaforis ini adalah akibat langsung dari kegagalan mereka untuk menggunakan akal (*lā ya'qilūn*) (Izutsu, 2002, hlm. 130–150).

Selain derivasi dari akar *'aql*, Al-Qur'an juga menggunakan spektrum istilah yang sangat kaya yang merujuk pada berbagai dimensi dan tingkatan aktivitas kognitif. Beberapa di antaranya meliputi:

— *al-tafakkur* (berpikir secara mendalam dan reflektif)—yang disebutkan dalam konteks merenungkan penciptaan langit dan bumi, pergantian siang dan malam, dan tanda-tanda kebesaran Allah di alam semesta;
— *al-tadabbur* (perenungan yang mendalam dan berulang-ulang)—yang secara khusus dikaitkan dengan perenungan terhadap ayat-ayat Al-Qur'an itu sendiri, dan dikecam mereka yang membaca Al-Qur'an tetapi tidak merenungkannya;
— *al-ta'aqqul* (penggunaan akal secara aktif)—yang merupakan derivasi langsung dari *'aql*;
— *al-tadhakkur* (mengingat, mengambil pelajaran)—yang menekankan bahwa berpikir bukan hanya tentang menganalisis data baru, tetapi juga tentang mengingat dan merefleksikan pengalaman masa lalu;
— *al-fiqh* (pemahaman yang mendalam)—yang melampaui sekadar mengetahui fakta dan menekankan pada pemahaman makna dan implikasi;
— *al-'ilm* (pengetahuan yang pasti)—yang merupakan hasil dari proses berpikir yang benar;
— *al-baṣīrah* (penglihatan batin yang tajam)—yang melampaui penglihatan fisik dan menangkap hakikat-hakikat spiritual; dan
— *al-nuḥā* (akal yang matang dan bijaksana)—yang dikaitkan dengan kualitas tertinggi dari pemahaman manusia.

Keragaman istilah ini menunjukkan betapa kayanya kosakata Al-Qur'an tentang aktivitas kognitif, dan betapa Al-Qur'an menghargai berbagai dimensi dan tingkatan dari aktivitas berpikir manusia (Bakar, 1999, hlm. 150–180; Nasr, 1989, hlm. 30–50).

Secara khusus, Al-Qur'an memerintahkan manusia untuk menggunakan akalnya dalam tiga domain utama yang saling terkait.

Pertama, merenungkan alam semesta (*al-tafakkur fī al-kawn*): Al-Qur'an secara berulang-ulang menyerukan manusia untuk mengamati, mempelajari, dan merenungkan fenomena-fenomena alam—dari penciptaan langit dan bumi, pergantian siang dan malam, turunnya hujan yang menghidupkan tanah yang mati, hingga penciptaan manusia itu sendiri dari setetes air mani. Semua fenomena ini disebut sebagai *āyāt* (tanda-tanda) yang menunjuk kepada Sang Pencipta, dan hanya mereka yang menggunakan akalnya (*ya'qilūn*) yang dapat "membaca" tanda-tanda tersebut. Firman-Nya:

إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ

"Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang, terdapat tanda-tanda bagi ulū al-albāb—orang-orang yang berakal" (QS. Āli 'Imrān [3]: 190).

Kedua, merenungkan wahyu itu sendiri (*al-tadabbur fī al-Qur'ān*): Al-Qur'an bukanlah kitab yang harus dibaca secara mekanis tanpa pemahaman; ia adalah kitab yang harus direnungkan, dipikirkan, dan dipahami secara mendalam. Allah SWT berfirman:

أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا

"Maka apakah mereka tidak memperhatikan Al-Qur'an? Kalau kiranya Al-Qur'an itu bukan dari sisi Allah, tentulah mereka mendapat pertentangan yang banyak di dalamnya" (QS. Al-Nisā' [4]: 82).

Ketiga, merenungkan sejarah dan nasib umat-umat terdahulu (*al-i'tibār bi al-tārīkh*): Al-Qur'an dipenuhi dengan kisah-kisah umat terdahulu yang dibinasakan karena kedurhakaan mereka, dan secara eksplisit menyatakan bahwa kisah-kisah ini diceritakan agar manusia "mengambil pelajaran" (*'ibrah*) dan "menggunakan akalnya" (*ya'qilūn*). Allah SWT berfirman:

لَقَدْ كَانَ فِى قَصَصِهِمْ عِبْرَةً لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ

"Sesungguhnya pada kisah-kisah mereka itu terdapat pengajaran bagi orang-orang yang mempunyai akal" (QS. Yūsuf [12]: 111).

Ketiga domain ini—alam, wahyu, dan sejarah—secara kolektif membentuk kurikulum ilahi untuk melatih akal manusia, dan ketiganya saling terkait dan saling memperkuat: perenungan terhadap alam mengarahkan kepada pengakuan akan Sang Pencipta, perenungan terhadap wahyu memberikan kerangka untuk memahami alam dan sejarah, dan perenungan terhadap sejarah memberikan pelajaran tentang konsekuensi dari mengabaikan akal dan wahyu.

2. Akal sebagai Dasar Taklīf dan Kriteria Keimanan

Kedudukan akal dalam Al-Qur'an melampaui sekadar fungsi instrumental; ia adalah dasar ontologis bagi *taklīf*—pembebanan tanggung jawab moral dan hukum. Dalam teologi Islam, *taklīf* hanya berlaku bagi mereka yang memiliki akal (*'āqil*); mereka yang kehilangan akalnya—karena gila, tidur, atau belum mencapai usia *tamyīz*—tidak dibebani tanggung jawab. Prinsip ini didasarkan pada pemahaman bahwa akal adalah satu-satunya kapasitas yang memungkinkan manusia untuk memahami perintah dan larangan Allah, untuk membedakan antara yang benar dan yang salah, dan untuk memilih secara bebas di antara keduanya. Tanpa akal, manusia tidak akan menjadi *mukallaf* (subjek hukum), dan seluruh bangunan syariat—dengan segala pahala, hukuman, surga, dan nerakanya—akan kehilangan fondasinya. Dengan demikian, akal bukan hanya "penting" bagi iman; ia adalah *prasyarat mutlak* bagi iman. Iman tanpa akal adalah kemustahilan teologis—karena bagaimana seseorang dapat "beriman" kepada sesuatu yang tidak ia pahami? (Al-Jurjānī, 1985, hlm. 150–152; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–100).

Lebih dari itu, Al-Qur'an secara konsisten mengaitkan keabsahan iman dengan penggunaan akal. Iman yang sejati, dalam pandangan Al-Qur'an, bukanlah iman yang buta (*al-īmān al-a'mā*) yang hanya mengikuti tradisi leluhur tanpa pertanyaan kritis; ia adalah iman yang lahir dari *kesadaran rasional* dan *keyakinan yang didasarkan pada bukti*. Inilah mengapa Al-Qur'an mengecam keras kaum musyrikin Makkah yang, ketika diajak untuk mengikuti wahyu, menjawab: "Kami mengikuti apa yang kami dapati dari nenek moyang kami." Bagi Al-Qur'an, jawaban ini adalah tanda dari *kegagalan epistemologis dan moral*: mereka telah menyerahkan akal mereka—anugerah Allah yang paling berharga—kepada otoritas tradisi yang tidak diuji secara kritis. Firman-Nya:

وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ

"Dan apabila dikatakan kepada mereka: 'Ikutilah apa yang telah diturunkan Allah,' mereka menjawab: '(Tidak), tetapi kami hanya mengikuti apa yang telah kami dapati dari (perbuatan) nenek moyang kami.' '(Apakah mereka akan mengikuti juga), walaupun nenek moyang mereka itu tidak mengetahui suatu apa pun, dan tidak mendapat petunjuk?'") (QS. Al-Baqarah [2]: 170). Ayat ini dengan tajam membongkar irasionalitas dari *taqlīd* buta: bahwa mengikuti tradisi tanpa refleksi kritis adalah tindakan yang tidak dapat dipertanggungjawabkan secara epistemologis, terutama jika tradisi yang diikuti itu sendiri berasal dari orang-orang yang *lā ya'qilūn*—tidak menggunakan akal mereka.

Dalam kerangka ini, *akal adalah pra-conditions iman*, bukan produk iman. Seseorang harus menggunakan akalnya terlebih dahulu untuk menilai klaim-klaim

kebenaran, untuk merenungkan bukti-bukti yang mendukung klaim tersebut, dan untuk mencapai keyakinan yang rasional, sebelum ia dapat "beriman" dalam pengertian yang sejati. Inilah mengapa Al-Qur'an tidak pernah memerintahkan: "Berimanlah secara buta!" Sebaliknya, ia selalu menyerukan: "Perhatikanlah! Pikirkanlah! Renungkanlah!"—dan dari proses inilah iman yang sejati diharapkan lahir. Para ulama *uṣūl al-dīn* menegaskan bahwa kewajiban pertama (*awwal wājib*) bagi seorang *mukallaf* adalah menggunakan akalnya untuk merenungkan tanda-tanda kebesaran Allah dan untuk mencapai pengetahuan tentang eksistensi-Nya (*ma'rifat Allāh*). Bahkan aliran-aliran teologi yang berbeda pendapat tentang apakah akal, secara independen, dapat mengetahui kewajiban moral sebelum datangnya wahyu—seperti yang akan kita lihat dalam pembahasan tentang akal menurut para teolog—sepakat bahwa menggunakan akal adalah kewajiban fundamental yang menjadi dasar bagi seluruh kewajiban lainnya (Al-Bāqillānī, 1950, hlm. 10–20; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 100–120).

3. Ulū al-Albāb

Salah satu konsep yang paling sentral dalam diskursus Al-Qur'an tentang akal adalah *ulū al-albāb*—sebuah frasa yang sering kali diterjemahkan secara longgar sebagai "orang-orang yang berakal" atau "orang-orang yang berpikiran mendalam." Frasa ini, secara etimologis, berasal dari kata *lubb* (لُبّ)—jamaknya *albāb* (أَلْبَاب)—yang secara literal berarti "inti" atau "sari pati" dari sesuatu. Ibn Manẓūr (1955, Jilid 1, hlm. 730–735) mencatat bahwa *lubb* digunakan untuk merujuk pada bagian terdalam dari kacang atau biji-bijian, yang tersembunyi di balik kulit luarnya, dan yang mengandung esensi dan nutrisi dari tanaman tersebut. Dari makna literal inilah, secara metaforis, *lubb* kemudian digunakan untuk merujuk pada *akal yang paling murni dan paling dalam*—akal yang telah menembus lapisan-lapisan permukaan realitas, menyingkirkan distraksi-distraksi indrawi, dan mencapai inti dari kebenaran. *Ulū al-albāb*, dengan demikian, bukanlah sekadar "orang-orang yang berpikir" dalam pengertian yang dangkal; mereka adalah *para pemilik akal yang telah mencapai tingkat kedalaman, kebijaksanaan, dan integrasi tertinggi*—akal yang tidak hanya berfungsi secara kognitif, tetapi juga terintegrasi secara harmonis dengan dimensi spiritual dan moral.

Potret *ulū al-albāb* dalam Al-Qur'an sangatlah komprehensif dan mencakup seluruh dimensi eksistensi manusia. Dalam QS. Āli 'Imrān [3]: 190-194, yang merupakan salah satu deskripsi paling lengkap tentang *ulū al-albāb*, Allah SWT menggambarkan mereka dengan serangkaian karakteristik yang saling terkait:

ٱلَّذِينَ يَذۡكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمٗا وَقُعُودٗا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمۡ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ

"(Yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi" (QS. Āli 'Imrān [3]: 191). Ayat ini secara eksplisit menghubungkan dua aktivitas

yang dalam tradisi lain sering kali dipertentangkan: *dhikr* (mengingat Allah) dan *tafakkur* (memikirkan penciptaan). Dalam potret Al-Qur'an, *ulū al-albāb* adalah mereka yang mengintegrasikan spiritualitas dan intelektualitas secara sempurna: zikir mereka tidak menghentikan pemikiran mereka, dan pemikiran mereka tidak mengalihkan mereka dari zikir. Keduanya berjalan simultan, saling memperkuat, dan bermuara pada kesadaran yang sama: bahwa alam semesta tidak diciptakan dengan sia-sia (*mā khalaqta hādhā bāṭilan*), dan bahwa keselamatan dari api neraka hanya dapat dicapai melalui integrasi antara iman, ilmu, dan amal.

Lebih jauh, Al-Qur'an menggambarkan bahwa puncak dari penggunaan akal oleh *ulū al-albāb* adalah *kerendahan hati epistemologis dan spiritual*. Setelah merenungkan penciptaan langit dan bumi, mereka tidak menyombongkan diri dengan pencapaian intelektual mereka, melainkan berdoa dengan penuh kerendahan hati:

رَبَّنَآ إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِى لِلْإِيمَٰنِ أَنْ ءَامِنُوا۟ بِرَبِّكُمْ فَـَٔامَنَّا ۚ رَبَّنَا فَٱغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّـَٔاتِنَا وَتَوَفَّنَا مَعَ ٱلْأَبْرَارِ

"Ya Tuhan kami, sesungguhnya kami mendengar seruan yang menyeru kepada iman, (yaitu): 'Berimanlah kamu kepada Tuhanmu,' maka kami pun beriman. Ya Tuhan kami, ampunilah bagi kami dosa-dosa kami, dan hapuskanlah dari kami kesalahan-kesalahan kami, dan wafatkanlah kami beserta orang-orang yang banyak berbakti") (QS. Āli 'Imrān [3]: 193). Doa ini menegaskan bahwa penggunaan akal yang sejati—yang mencapai tingkat *ulū al-albāb*—tidak akan menghasilkan kesombongan intelektual (*al-ghurūr al-'aqlī*) atau klaim bahwa akal telah mencapai kebenaran final. Sebaliknya, ia akan menghasilkan kesadaran yang mendalam akan keterbatasan diri, akan kebutuhan akan ampunan dan petunjuk ilahi, dan akan kerinduan untuk bergabung dengan orang-orang yang saleh. Inilah potret akal yang disucikan dan diterangi oleh wahyu—sebuah potret yang sangat kontras dengan citra akal dalam tradisi Rasionalisme modern yang sering kali sombong, atomistik, dan terputus dari dimensi spiritual dan moral.

4. Batas-Batas Akal

Setelah menguraikan kedudukan akal yang sangat tinggi dalam Al-Qur'an, adalah esensial untuk menyeimbangkan gambaran ini dengan mengakui bahwa Al-Qur'an juga secara eksplisit menetapkan batas-batas akal. Pengakuan terhadap batas-batas ini bukanlah bentuk "permusuhan" terhadap akal, melainkan—secara paradoksal—merupakan *tuntutan dari akal itu sendiri*. Akal yang sehat, yang menyadari keterbatasan-keterbatasannya sendiri, akan dengan rendah hati mengakui bahwa ada realitas-realitas yang melampaui kapasitasnya, dan bahwa ia memerlukan sumber pengetahuan lain—wahyu—untuk memberikan informasi yang tidak dapat diperolehnya secara mandiri. Batas-batas akal yang ditetapkan oleh Al-Qur'an dapat dikelompokkan ke dalam tiga kategori utama.

Pertama, keterbatasan metafisik: akal manusia hanya dapat beroperasi dalam cakrawala *'ālam al-syahādah*—dunia yang terlihat dan terukur. Ia tidak memiliki kapasitas intrinsik untuk menembus tabir *'ālam al-ghayb*—dunia yang gaib—yang mencakup hakikat Allah, sifat-sifat-Nya, malaikat, jin, kehidupan setelah kematian, dan detail-detail tentang surga dan neraka. Tanpa informasi dari wahyu, akal hanya dapat berspekulasi tentang realitas-realitas ini—sebuah spekulasi yang tidak akan pernah mencapai tingkat kepastian (*yaqīn*). Allah SWT berfirman menegaskan bahwa pengetahuan tentang yang gaib adalah hak prerogatif-Nya:

عَٰلِمُ ٱلۡغَيۡبِ فَلَا يُظۡهِرُ عَلَىٰ غَيۡبِهِۦٓ أَحَدًا

"(Dia adalah Tuhan) Yang Mengetahui yang gaib, maka Dia tidak memperlihatkan kepada seorang pun tentang yang gaib itu" (QS. Al-Jinn [72]: 26). Ayat ini tidak berarti bahwa manusia tidak dapat mengetahui apa pun tentang alam gaib—karena Al-Qur'an sendiri memberikan banyak informasi tentangnya—tetapi bahwa sumber pengetahuan tentang alam gaib adalah wahyu, bukan akal (Al-Attas, 1995, hlm. 40–60).

Kedua, keterbatasan moral: akal, secara independen, tidak dapat menetapkan nilai-nilai moral yang absolut dan mengikat secara universal. Al-Qur'an mengisyaratkan keterbatasan ini dalam berbagai ayat yang menunjukkan bahwa manusia, tanpa bimbingan wahyu, sering kali berselisih tentang apa yang baik dan apa yang buruk, dan bahwa perselisihan ini hanya dapat diselesaikan dengan merujuk kepada wahyu. Para teolog Muslim—khususnya dari aliran Asy'ariyah—berargumen bahwa akal tidak dapat mengetahui kewajiban moral (*al-taḥsīn wa al-taqbīḥ*) secara independen, dan bahwa nilai-nilai moral hanya dapat diketahui melalui wahyu. Sebaliknya, aliran Mu'tazilah dan Māturīdiyah berargumen bahwa akal memiliki kapasitas untuk mengetahui kebaikan dan keburukan secara independen. Namun, bahkan aliran-aliran yang memberikan kapasitas lebih besar kepada akal pun mengakui bahwa wahyu memberikan kepastian dan detail yang tidak dapat dicapai oleh akal secara mandiri. Al-Qur'an sendiri mengakui keragaman dan relativitas penilaian moral manusia, dan menegaskan bahwa wahyu datang untuk menyelesaikan perselisihan tersebut:

كَانَ ٱلنَّاسُ أُمَّةً وَٰحِدَةً فَبَعَثَ ٱللَّهُ ٱلنَّبِيِّـۧنَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنزَلَ مَعَهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ لِيَحۡكُمَ بَيۡنَ ٱلنَّاسِ فِيمَا ٱخۡتَلَفُواْ فِيهِ

"Manusia itu adalah umat yang satu. Lalu Allah mengutus para nabi, sebagai pemberi kabar gembira dan pemberi peringatan, dan Dia menurunkan bersama mereka Kitab yang benar, untuk memberi keputusan di antara manusia tentang perkara yang mereka perselisihkan" (QS. Al-Baqarah [2]: 213) (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 100–120; Al-Shāṭibī, 1997, Jilid 1, hlm. 50–70).

Ketiga, keterbatasan eksistensial: akal, dengan segala kemampuannya untuk menganalisis, mengkalkulasi, dan memprediksi, tidak dapat memberikan makna dan tujuan hidup yang sesungguhnya. Akal dapat menjawab pertanyaan "bagaimana?"—bagaimana alam semesta bekerja, bagaimana tubuh manusia berfungsi, bagaimana masyarakat terorganisasi—tetapi ia tidak dapat menjawab pertanyaan "mengapa?"—mengapa kita ada, untuk apa kita hidup, dan ke mana kita akan pergi setelah kematian. Pertanyaan-pertanyaan terakhir ini—yang oleh para filsuf disebut sebagai "pertanyaan-pertanyaan eksistensial"—hanya dapat dijawab oleh wahyu. Al-Qur'an secara eksplisit menyatakan bahwa tanpa wahyu, manusia akan tetap berada dalam kebingungan dan ketidakpastian tentang tujuan eksistensinya:

أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَٰكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ

"*Maka apakah kamu mengira bahwa Kami menciptakan kamu secara main-main, dan bahwa kamu tidak akan dikembalikan kepada Kami?*" (QS. Al-Mu'minūn [23]: 115). Ayat ini secara retoris mempertanyakan asumsi bahwa kehidupan ini tanpa tujuan, dan menegaskan bahwa wahyu memberikan jawaban yang tidak dapat diberikan oleh akal: bahwa manusia diciptakan untuk beribadah kepada Allah dan akan kembali kepada-Nya untuk mempertanggungjawabkan seluruh tindakannya. Inilah *jawaban eksistensial* yang tanpanya kehidupan manusia akan tetap menjadi misteri yang tak terpecahkan, dan yang tanpanya seluruh pencarian intelektual akan kehilangan arah dan maknanya (Nasr, 1989, hlm. 50–70).

Dari seluruh analisis di atas, kita dapat menyimpulkan bahwa kedudukan akal dalam Al-Qur'an adalah kedudukan mitra yang mulia namun terbatas—sebuah anugerah ilahi yang harus digunakan secara maksimal, dipertajam melalui latihan dan disiplin, dan diarahkan oleh cahaya wahyu. Hubungan antara akal dan wahyu bukanlah hubungan kompetisi atau konflik—sebagaimana sering kali digambarkan dalam narasi-narasi tentang "perang antara agama dan sains" di Barat—melainkan hubungan *simbiosis mutualistik*. Wahyu memerlukan akal untuk dapat dipahami, ditafsirkan, dan diaplikasikan; akal memerlukan wahyu untuk memperoleh informasi tentang realitas-realitas yang melampaui kapasitasnya, untuk mendapatkan kerangka moral yang absolut, dan untuk menemukan makna dan tujuan eksistensinya. Dalam hubungan ini, akal adalah pelayan (*khādim*) wahyu, bukan hakim (*ḥākim*) atasnya; namun, pelayanan ini bukanlah pelayanan yang pasif dan mekanis, melainkan pelayanan yang aktif, kritis, dan kreatif—sebuah pelayanan yang melibatkan seluruh kapasitas analitis, sintetis, dan evaluatif akal dalam upaya untuk memahami dan mengimplementasikan wahyu dalam konteks yang terus berubah.

Firman Allah SWT memberikan penutup yang sempurna untuk refleksi ini, dengan menegaskan bahwa Al-Qur'an diturunkan untuk direnungkan oleh mereka

yang berakal:

كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ

"Ini adalah sebuah Kitab yang Kami turunkan kepadamu, penuh dengan berkah, supaya mereka memperhatikan ayat-ayat-Nya, dan supaya mendapat pelajaran orang-orang yang mempunyai akal" (QS. Ṣād [38]: 29). Ayat ini secara eksplisit menyatakan bahwa tujuan dari penurunan Al-Qur'an adalah untuk *tadabbur*—perenungan yang mendalam—dan *tadhakkur*—pengambilan pelajaran—oleh *ulū al-albāb*, para pemilik akal yang mendalam. Ini adalah penegasan final bahwa Al-Qur'an, kitab suci umat Islam, adalah *kitab yang sangat pro-akal*—sebuah kitab yang memanggil manusia untuk berpikir, merenung, dan menggunakan seluruh kapasitas intelektualnya, namun dengan kesadaran yang rendah hati bahwa akal, pada akhirnya, adalah anugerah dari Sang Pencipta, dan bahwa penggunaannya yang sejati akan selalu mengantarkan kepada pengakuan akan kebesaran-Nya, bukan kepada kesombongan dan pembangkangan. Inilah fondasi Al-Qur'an tentang akal—sebuah fondasi yang akan menjadi pijakan bagi pembahasan kita selanjutnya tentang bagaimana para filosof, teolog, dan pendidik Muslim telah mengembangkan, memperdalam, dan memperdebatkan konsepsi tentang akal ini sepanjang sejarah intelektual Islam.

AKAL MENURUT PARA FILOSOF MUSLIM

A. Al-Kindī (w. ca. 252 H/866 M)

Untuk memulai penelusuran tentang bagaimana para filosof Muslim memahami akal, kita harus kembali kepada figur yang secara luas diakui sebagai "Filosof Pertama dalam Islam" (*Faylasūf al-'Arab*): Abū Yūsuf Ya'qūb ibn Isḥāq al-Kindī (w. sekitar 252 H/866 M). Hidup pada masa keemasan awal Dinasti Abbasiyah, di bawah patronase Khalifah al-Ma'mūn dan al-Mu'taṣim yang sangat mendukung gerakan penerjemahan dan pengembangan ilmu pengetahuan, al-Kindī berdiri di persimpangan dua arus besar: tradisi filsafat Yunani yang baru saja diterjemahkan ke dalam bahasa Arab, dan tradisi intelektual Islam yang sedang dalam proses formatif. Posisinya yang unik ini membuatnya tidak hanya menjadi penerjemah dan komentator pasif, tetapi juga seorang *pemikir sintesis* yang berusaha mendemonstrasikan harmoni fundamental antara warisan filsafat Yunani—khususnya Aristoteles dan Plotinus—dan ajaran-ajaran Islam. Dalam bidang epistemologi dan psikologi filosofis, kontribusi al-Kindī yang paling orisinal dan paling berpengaruh adalah teori klasifikasinya tentang akal (*'aql*), yang untuk pertama kalinya dalam sejarah Islam memperkenalkan konsep hierarki akal yang bertingkat-tingkat—sebuah konsep yang kemudian akan dikembangkan lebih lanjut oleh al-Fārābī, Ibn Sīnā, dan para filosof sesudahnya, dan yang memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi teori pendidikan, kenabian, dan

pencapaian kebahagiaan tertinggi (*al-sa'ādah al-quṣwā*) (Atiyeh, 1985, hlm. 1–20; Adamson, 2007, hlm. 20–50; Nasr, 2006, hlm. 100–120).

1. Konteks Intelektual: Mendamaikan Athena dan Makkah

Sebelum menguraikan teori akal al-Kindī, penting untuk memahami proyek intelektualnya yang lebih besar. Al-Kindī hidup di masa ketika banyak kalangan Muslim—khususnya para ahli fiqh, ahli hadis, dan teolog tradisionalis—memandang filsafat Yunani dengan kecurigaan yang mendalam, bahkan permusuhan. Filsafat dianggap sebagai "ilmu asing" (*'ulūm al-awā'il*) yang berpotensi merusak akidah Islam karena ia memberikan otoritas yang terlalu besar kepada akal manusia dan mengandung ajaran-ajaran yang bertentangan dengan wahyu—seperti kekekalan alam (*qidam al-'ālam*) atau penolakan terhadap kebangkitan jasmani. Di sisi lain, para pengagum filsafat Yunani—terutama dari kalangan elit intelektual di Baghdad—cenderung menerima filsafat secara utuh tanpa filter kritis, bahkan ketika ajarannya secara jelas bertentangan dengan prinsip-prinsip Islam.

Al-Kindī mengambil posisi yang unik dan berani di antara dua kutub ini. Ia tidak menolak filsafat sebagai "ilmu kafir," tetapi juga tidak menerimanya secara buta. Sebaliknya, ia mengajukan sebuah *proyek harmonisasi* yang ambisius: mendemonstrasikan bahwa tidak ada pertentangan fundamental antara kebenaran yang dicapai oleh akal (filsafat) dan kebenaran yang disampaikan oleh wahyu (Al-Qur'an), karena keduanya berasal dari sumber yang sama, yaitu Allah SWT. Dalam risalahnya yang terkenal, *Fī al-Falsafah al-Ūlā* (Tentang Filsafat Pertama), al-Kindī menulis:

> "Sesungguhnya ilmu tentang hakikat segala sesuatu—yang merupakan filsafat pertama—mencakup pengetahuan tentang keesaan Allah (*al-tawḥīd*), tentang sifat-sifat-Nya yang mulia, dan tentang bagaimana seluruh ciptaan bergantung kepada-Nya. Maka, barangsiapa yang menolak ilmu ini, ia telah menolak pengetahuan tentang Tuhan, dan ia telah kafir terhadap-Nya." (Al-Kindī, 1950, hlm. 100–105).

Pernyataan ini sangat signifikan karena al-Kindī secara eksplisit menyamakan tujuan tertinggi filsafat dengan inti dari ajaran Islam: tauhid. Dengan demikian, ia tidak hanya "membela" filsafat dari tuduhan bid'ah, tetapi juga mengklaim bahwa filsafat—jika dilakukan dengan benar—adalah jalan menuju pengenalan terhadap Allah yang paling autentik dan paling mendalam. Strategi apologetik ini, yang kemudian akan diikuti dan dikembangkan oleh al-Fārābī, Ibn Sīnā, dan Ibn Rushd, membentuk fondasi bagi tradisi filsafat Islam yang khas—sebuah tradisi yang tidak sekadar "mengulangi" Yunani, tetapi secara kreatif mentransformasikannya dalam kerangka pandangan dunia tauhid.

2. Definisi dan Hakikat Akal

Bagi al-Kindī, akal adalah substansi immaterial (*jawhar basīṭ ghayr māddī*) yang merupakan anugerah Allah yang paling mulia kepada manusia, dan yang membedakan manusia dari seluruh makhluk lainnya. Dalam risalahnya *Fī Ḥudūd al-Ashyā' wa Rusūmihā* (Tentang Definisi-Definisi dan Deskripsi-Deskripsi Segala Sesuatu), al-Kindī mendefinisikan akal secara sangat padat dan teknis:

العَقْلُ جَوْهَرٌ بَسِيطٌ غَيْرُ مَادِّيٍّ، يُدْرِكُ الأَشْيَاءَ بِحَقَائِقِهَا

"Akal adalah substansi sederhana yang tidak material, yang menangkap segala sesuatu sesuai dengan hakikat-hakikatnya." (Al-Kindī, 1950, hlm. 165–170).

Definisi ini mengandung beberapa elemen kunci yang sangat penting untuk dipahami.

— *Pertama*, penyebutan akal sebagai substansi (*jawhar*) menegaskan bahwa ia bukanlah sekadar aksiden (*'araḍ*) atau fungsi dari materi. Akal memiliki realitas ontologisnya sendiri yang independen dari tubuh, meskipun dalam kehidupan dunia ini ia berinteraksi dengan tubuh melalui perantaraan jiwa (*nafs*). Posisi ini menempatkan al-Kindī dalam kubu dualisme psikofisik—keyakinan bahwa manusia terdiri dari dua substansi yang berbeda: jiwa/akal yang immaterial dan tubuh yang material. Implikasi dari posisi ini sangat besar, terutama untuk eskatologi: jika akal adalah substansi immaterial, maka ia tidak akan hancur bersama kematian tubuh, melainkan akan terus eksis dan kembali kepada sumbernya—sebuah keyakinan yang selaras dengan ajaran Al-Qur'an tentang kehidupan setelah kematian.

— *Kedua*, deskripsi akal sebagai sederhana (*basīṭ*) berarti bahwa ia tidak tersusun dari bagian-bagian, dan karenanya—berbeda dengan tubuh yang tersusun dari elemen-elemen yang dapat tercerai-berai—ia tidak dapat mengalami kehancuran atau kematian. Ini adalah argumen filosofis untuk immortalitas jiwa (*baqā' al-nafs*) yang akan dikembangkan lebih lanjut oleh Ibn Sīnā.

— *Ketiga*, dan ini yang paling fundamental, fungsi akal adalah menangkap hakikat-hakikat (*idrāk al-ḥaqā'iq*). Akal tidak hanya menangkap penampakan lahiriah (*ẓawāhir*) atau aksiden-aksiden (*a'rāḍ*) dari objek-objek, tetapi mampu menembus ke dalam *esensi* atau *universal* dari objek-objek tersebut. Seekor kuda yang konkret, dengan segala atribut partikularnya—warna, ukuran, lokasi—dapat ditangkap oleh indra; tetapi "kekudaan" (*al-farasāniyyah*) sebagai esensi universal yang berlaku untuk semua kuda, hanya dapat ditangkap oleh akal. Kemampuan untuk menangkap universal ini—yang oleh Aristoteles disebut sebagai *nous* dan oleh para filosof Muslim disebut sebagai *'aql*—adalah apa yang membedakan manusia dari hewan,

dan apa yang memungkinkan manusia untuk memiliki pengetahuan yang sistematis, ilmiah, dan filosofis (Adamson, 2007, hlm. 50–70).

3. Klasifikasi Akal

Kontribusi al-Kindī yang paling orisinal—dan yang paling berpengaruh terhadap tradisi filsafat Islam—adalah *teori klasifikasinya tentang akal*. Dalam risalahnya yang paling terkenal tentang topik ini, *Risālah fī al-'Aql* (Risalah tentang Akal), al-Kindī membedakan empat tingkatan atau jenis akal yang tersusun dalam sebuah hierarki dari potensi murni hingga aktualitas sempurna. Teori ini merupakan adaptasi kreatif dari psikologi Aristotelian dan Neo-Platonik, yang disesuaikan dengan kerangka pandangan dunia Islam. Keempat tingkatan akal tersebut adalah:

— *al-'Aql al-Hayūlānī* (Akal Material atau Akal Potensial). Istilah *hayūlānī* berasal dari kata Yunani *hyle* (ὕλη), yang berarti "materi" atau "bahan mentah." Akal material adalah *potensi murni untuk berpikir* yang ada pada setiap manusia sejak lahir, sebelum ia memperoleh pengetahuan apa pun. Al-Kindī mengibaratkannya dengan papan tulis kosong (*tabula rasa*) yang belum memiliki tulisan apa pun, atau dengan mata yang sehat namun berada dalam kegelapan total—ia memiliki kapasitas untuk melihat, tetapi belum melihat apa pun karena tidak ada cahaya. Pada tingkat ini, akal belum memiliki konten pengetahuan apa pun; ia hanyalah kesiapan (*isti'dād*) untuk menerima bentuk-bentuk intelektual (*al-ṣuwar al-'aqliyyah*). Dalam terminologi Aristotelian, ini adalah *nous pathetikos* (akal pasif) yang merupakan potensi murni. Al-Kindī menekankan bahwa setiap manusia normal dilahirkan dengan akal material ini, dan bahwa ia adalah dasar dari tanggung jawab moral (*taklīf*): karena setiap manusia memiliki potensi untuk berpikir dan mengetahui, maka setiap manusia bertanggung jawab untuk mengaktualisasikan potensi tersebut.

— *al-'Aql bi al-Malakah* (Akal Kebiasaan atau Akal Terlatih). Akal ini adalah tingkat berikutnya, di mana akal material telah mulai memperoleh pengetahuan-pengetahuan dasar yang memungkinkannya untuk berpikir secara logis. Al-Kindī mengibaratkannya dengan seorang yang telah belajar alfabet dan dasar-dasar tata bahasa, sehingga ia memiliki "kebiasaan" (*malakah*) untuk membaca dan menulis, meskipun ia belum membaca atau menulis secara aktual. Pada tingkat ini, akal telah memiliki pengetahuan tentang aksioma-aksioma dan prinsip-prinsip pertama (*al-awwaliyyāt*)—seperti prinsip bahwa "keseluruhan lebih besar daripada bagian," atau bahwa "dua hal yang sama dengan hal ketiga adalah sama satu sama lain." Pengetahuan-pengetahuan ini adalah prasyarat untuk penalaran yang lebih tinggi, dan tanpa mereka, akal tidak akan dapat bergerak dari potensi ke aktualitas. Dalam terminologi modern, ini adalah tingkat

di mana seseorang telah menguasai keterampilan berpikir dasar (*basic thinking skills*) yang diperlukan untuk pembelajaran lebih lanjut.

— *al-'Aql bi al-Fi'l* (Akal Aktual atau Akal yang Sedang Berpikir). Ini adalah tingkat di mana akal sedang secara aktif menggunakan pengetahuan-pengetahuan yang telah dimilikinya untuk menangkap bentuk-bentuk intelektual baru. Al-Kindī mengibaratkannya dengan seorang yang tidak hanya tahu cara membaca, tetapi sedang benar-benar membaca sebuah buku. Pada tingkat ini, akal "menjadi" (*yaṣīru*) objek yang dipikirkannya, dalam arti bahwa ia menangkap bentuk intelligible (*ma'qūl*) dari objek tersebut dan menyatukannya dengan dirinya sendiri. Proses ini, yang oleh Aristoteles disebut sebagai *abstraksi* (*tajrīd*), adalah inti dari aktivitas kognitif manusia: akal melepaskan bentuk dari materinya, menguniversalkannya, dan menyimpannya sebagai konsep yang dapat digunakan untuk penalaran lebih lanjut. Al-Kindī menekankan bahwa akal aktual ini bersifat *intermiten*—ia tidak selalu aktif, tetapi hanya aktif ketika sedang berpikir. Ketika seseorang tidur, misalnya, akalnya kembali ke tingkat *bi al-malakah*.

— *al-'Aql al-Mustafād* (Akal Perolehan atau Akal yang Telah Mencapai Kesempurnaan). Ini adalah tingkat tertinggi dari akal manusia, di mana akal telah mengaktualisasikan seluruh potensinya dan mencapai pengetahuan yang sempurna tentang seluruh realitas yang dapat diketahui. Al-Kindī menggambarkannya dengan bahasa yang sangat agung:

وَأَمَّا الْعَقْلُ الْمُسْتَفَادُ فَهُوَ الْعَقْلُ الَّذِي يَصِيرُ فِينَا إِذَا صَارَ الْعَقْلُ بِالْفِعْلِ مُسْتَوْلِيًا عَلَى النَّفْسِ، وَصَارَتِ الْمَعْقُولَاتُ كُلُّهَا حَاضِرَةً لَهُ، فَصَارَ عَقْلًا وَمَعْقُولًا وَعَاقِلًا بِالْفِعْلِ جَمِيعًا.

"Adapun Akal Perolehan, ia adalah akal yang terjadi di dalam diri kita ketika Akal Aktual telah menguasai jiwa, dan seluruh objek-objek intelligible hadir baginya, sehingga ia menjadi akal, yang-diinteligi, dan yang-menginteligi sekaligus secara aktual." (Al-Kindī, 1950, hlm. 356–360).

Deskripsi ini sangat padat dan memerlukan penjelasan. Pada tingkat *al-'aql al-mustafād*, akal manusia tidak lagi memerlukan proses berpikir diskursif yang bertahap; ia telah mencapai pengetahuan intuitif langsung (*al-ḥads al-'aqlī*) tentang seluruh realitas. Dalam keadaan ini, akal, subjek yang mengetahui (*'āqil*), dan objek yang diketahui (*ma'qūl*) menjadi satu kesatuan yang tak terpisahkan—sebuah konsep yang sangat dipengaruhi oleh Neo-Platonisme, khususnya Plotinus, dan yang kemudian akan menjadi tema sentral dalam mistisisme filosofis Islam. Yang sangat penting untuk dicatat adalah bahwa al-Kindī—berbeda dengan beberapa filosof Muslim sesudahnya—tidak menganggap bahwa akal manusia dapat mencapai tingkat ini melalui usahanya sendiri. Sebaliknya, ia menekankan bahwa

al-'aql al-mustafād hanya dapat dicapai melalui *koneksi dengan Akal Aktif* (*al-'aql al-fa''āl*)—sebuah entitas kosmik yang terpisah dari manusia, yang merupakan sumber dari segala pengetahuan dan yang dalam kerangka Islam sering diidentifikasikan dengan Malaikat Jibril atau dengan "Pena" (*al-Qalam*) dalam kosmologi Al-Qur'an (Adamson, 2007, hlm. 80–100).

4. Signifikansi Pedagogis dan Teologis Teori Akal al-Kindī

Teori empat tingkatan akal al-Kindī memiliki beberapa implikasi yang sangat signifikan.

— secara pedagogis, teori ini menegaskan bahwa pendidikan adalah proses aktualisasi potensi—bergerak dari *al-'aql al-hayūlānī* (potensi murni) menuju *al-'aql bi al-malakah* dan *al-'aql bi al-fi'l* (aktualitas). Tugas seorang pendidik adalah untuk membantu murid mengaktualisasikan potensi akalnya, dengan menyediakan kondisi-kondisi yang memungkinkan—kurikulum yang sesuai, metode pengajaran yang efektif, dan lingkungan belajar yang kondusif. Ini adalah pandangan yang sangat progresif dan optimis tentang pendidikan, yang menegaskan bahwa setiap manusia memiliki kapasitas untuk berkembang secara intelektual, dan bahwa kegagalan untuk berkembang sering kali disebabkan oleh faktor-faktor eksternal—seperti kemiskinan, kurangnya akses ke pendidikan, atau metode pengajaran yang buruk—bukan oleh ketidakmampuan bawaan.

— secara teologis, teori ini mendamaikan antara akal dan wahyu dengan cara yang sangat elegan. Wahyu, dalam kerangka al-Kindī, adalah pengetahuan yang diberikan oleh Akal Aktif kepada para nabi secara langsung dan intuitif, tanpa melalui proses belajar diskursif yang panjang. Para nabi, dengan demikian, adalah mereka yang telah mencapai *al-'aql al-mustafād* melalui anugerah ilahi, dan mereka kemudian menyampaikan pengetahuan tersebut kepada umat manusia dalam bentuk yang dapat dipahami oleh akal-akal yang masih berada pada tingkatan yang lebih rendah. Para filosof, di sisi lain, berusaha mencapai pengetahuan yang sama melalui penalaran dan kontemplasi—sebuah jalan yang lebih panjang, lebih sulit, dan tidak selalu berhasil. Namun, tujuan akhirnya adalah sama: koneksi dengan Akal Aktif dan pencapaian pengetahuan yang sempurna. Dengan demikian, tidak ada pertentangan antara filsafat dan wahyu; keduanya adalah dua jalan menuju kebenaran yang sama, meskipun jalan kenabian lebih singkat, lebih aman, dan lebih dapat diandalkan—sebuah posisi yang kemudian akan dikembangkan secara lebih sistematis oleh al-Fārābī.

— teori ini memiliki implikasi eskatologis yang mendalam. Bagi al-Kindī, kebahagiaan tertinggi (*al-sa'ādah al-quṣwā*)—baik di dunia maupun di akhirat—terletak pada aktualisasi akal yang sempurna. Jiwa yang telah mencapai *al-'aql al-mustafād* dan telah terhubung dengan Akal Aktif akan, setelah kematian, kembali ke sumbernya dan menikmati kebahagiaan

abadi dalam kontemplasi terhadap Realitas Tertinggi. Sebaliknya, jiwa yang gagal mengaktualisasikan akalnya—yang mati dalam keadaan *hayūlānī*—akan mengalami penderitaan dan penyesalan abadi, karena ia telah menyia-nyiakan anugerah Allah yang paling berharga. Pandangan ini—yang sangat filosofis—memberikan motivasi yang sangat kuat untuk pencarian ilmu dan pengembangan diri: bahwa pendidikan bukan hanya untuk kehidupan dunia, tetapi juga—dan terutama—untuk kehidupan akhirat yang abadi.

Dengan demikian, al-Kindī, sebagai filosof pertama dalam Islam, telah meletakkan fondasi yang kokoh bagi tradisi filsafat Islam yang kaya dan dinamis. Teori akalnya—dengan empat tingkatan dari potensi ke aktualitas—memberikan kerangka konseptual yang sangat kuat untuk memahami hakikat akal, proses belajar, dan tujuan pendidikan. Meskipun teori ini akan dikembangkan, dimodifikasi, dan diperdebatkan oleh para filosof sesudahnya—al-Fārābī, Ibn Sīnā, dan Ibn Rushd—kontribusi al-Kindī sebagai pelopor tetap tak terbantahkan. Ia adalah orang pertama yang memperkenalkan analisis sistematis tentang akal ke dalam tradisi Islam, dan ia melakukannya dengan cara yang menghormati baik warisan Yunani maupun ajaran-ajaran Islam—sebuah sintesis yang menjadi ciri khas dari peradaban Islam pada masa kejayaannya.

B. Al-Fārābī (w. 339 H/950 M)

Jika al-Kindī adalah pelopor yang meletakkan batu-batu fondasi bagi tradisi filsafat Islam, maka Abū Naṣr Muḥammad ibn Muḥammad al-Fārābī (w. 339 H/950 M)—yang oleh para pemikir Muslim sesudahnya dijuluki sebagai *al-Mu'allim al-Thānī* (Guru Kedua), setelah Aristoteles sebagai Guru Pertama—adalah arsitek yang membangun di atas fondasi tersebut sebuah bangunan filsafat yang sangat sistematis, koheren, dan ambisius dalam cakupannya. Lahir di Farab, Transoxiana (kini Kazakhstan), dan menghabiskan sebagian besar kehidupan intelektualnya di Baghdad, Aleppo, dan Damaskus, al-Fārābī mewarisi proyek harmonisasi antara filsafat Yunani dan Islam yang telah dirintis oleh al-Kindī, dan membawanya ke tingkat yang jauh lebih tinggi. Ia tidak hanya mendemonstrasikan bahwa tidak ada pertentangan antara filsafat dan wahyu, tetapi juga mengembangkan sebuah sistem filsafat yang integral—mencakup metafisika, epistemologi, psikologi, etika, dan filsafat politik—yang di dalamnya akal menempati posisi yang sangat sentral, bukan hanya sebagai instrumen untuk mengetahui, tetapi sebagai esensi dari kemanusiaan itu sendiri, dan sebagai mata rantai yang menghubungkan manusia dengan Akal Aktif (*al-'aql al-fa''āl*), yang pada gilirannya menghubungkan seluruh tatanan kosmis dengan Sang Pencipta. Dalam sistem al-Fārābī, akal bukanlah sekadar "alat berpikir"; ia adalah prinsip kosmologis, fondasi epistemologis, dan kunci menuju kebahagiaan tertinggi (*al-*

sa'ādah al-quṣwā) yang menjadi tujuan dari seluruh eksistensi manusia (Fakhry, 2002, hlm. 111–130; Walzer, 1985, hlm. 1–20; Nasr, 2006, hlm. 120–140).

1. Metafisika Akal

Untuk memahami teori akal al-Fārābī, kita harus memulainya dari *fondasi metafisiknya*, karena bagi al-Fārābī—berbeda dengan para psikolog modern—akal bukanlah sekadar fungsi otak atau produk evolusi biologis; ia adalah realitas kosmik yang eksistensinya melampaui individu manusia dan terhubung dengan struktur fundamental alam semesta. Mengadopsi dan mengadaptasi teori emanasi (*al-fayḍ*) dari Neo-Platonisme—khususnya Plotinus dan Proclus—al-Fārābī menggambarkan alam semesta sebagai serangkaian emanasi bertingkat dari Wujud Pertama (*al-Awwal*), yaitu Allah SWT. Dari Wujud Pertama, yang merupakan Akal Murni yang berpikir tentang Diri-Nya sendiri, mengalir (*fayḍ*) Akal Pertama; dari Akal Pertama, melalui proses yang sama, mengalir Akal Kedua, dan seterusnya, hingga mencapai Akal Kesepuluh, yang oleh al-Fārābī disebut sebagai *al-'aql al-fa''āl* (Akal Aktif). Akal Kesepuluh ini memiliki posisi yang sangat istimewa: ia adalah pemberi bentuk (*wāhib al-ṣuwar*) yang memberikan bentuk-bentuk kepada materi di alam sublunar (dunia di bawah bulan), dan ia juga adalah penerang akal manusia, yang memungkinkan akal manusia untuk bergerak dari potensi ke aktualitas, dari pengetahuan potensial ke pengetahuan aktual.

Dalam kerangka emanasi ini, akal manusia bukanlah entitas yang terisolasi; ia adalah bagian dari hierarki kosmik yang menghubungkannya secara vertikal dengan Akal Aktif, dan melalui Akal Aktif, dengan seluruh rantai emanasi hingga ke Wujud Pertama. Posisi ini memberikan kepada akal manusia sebuah martabat ontologis yang sangat tinggi: ia adalah percikan dari Akal Ilahi, sebuah partisipasi dalam Realitas yang melampaui materi. Pada saat yang sama, posisi ini juga menegaskan ketergantungan mutlak akal manusia pada Akal Aktif: tanpa "penerangan" (*ishrāq*) dari Akal Aktif, akal manusia akan tetap tinggal dalam potensi murni, tidak mampu menangkap universal-universal atau mencapai pengetahuan yang sejati. Dalam *al-Madīnah al-Fāḍilah* (Kota Utama), karya magnum opus-nya, al-Fārābī menulis dengan bahasa yang sangat puitis dan filosofis:

> "Akal Aktif adalah prinsip yang membuat akal potensial menjadi aktual, dan yang membuat objek-objek intelligible potensial menjadi intelligible aktual. Hubungannya dengan akal manusia adalah seperti hubungan matahari dengan penglihatan: sebagaimana matahari memberikan cahaya yang memungkinkan mata untuk melihat, Akal Aktif memberikan penerangan yang memungkinkan akal untuk memahami." (Al-Fārābī, 1985, hlm. 200–210).

2. Psikologi Akal

Beralih dari metafisika ke psikologi, al-Fārābī mengembangkan teori klasifikasi akal yang jauh lebih sistematis dan detail dibandingkan al-Kindī. Dalam karyanya *Risālah fī al-'Aql* (Risalah tentang Akal) dan *al-Madīnah al-Fāḍilah*, ia mengidentifikasi lima tingkatan akal yang tersusun secara hierarkis, masing-masing dengan fungsi dan karakteristiknya sendiri. Kelima tingkatan ini bukanlah entitas yang terpisah secara ontologis, melainkan fase-fase perkembangan dari satu akal yang sama, bergerak dari potensi murni menuju aktualitas sempurna melalui interaksi dengan Akal Aktif.

— *al-'Aql al-Hayūlānī* (Akal Material atau Akal Potensial). Sebagaimana al-Kindī, al-Fārābī menggunakan istilah ini untuk merujuk pada *potensi murni untuk berpikir* yang ada pada setiap manusia sejak lahir. Namun, al-Fārābī memberikan analisis yang lebih mendalam: akal material adalah kapasitas untuk mengabstraksi (*isti'dād li al-tajrīd*) bentuk-bentuk dari materinya. Pada tahap ini, akal belum memiliki konten apa pun; ia adalah "papan tulis kosong" yang siap untuk diisi oleh bentuk-bentuk intelligible. Yang sangat penting dalam kerangka al-Fārābī adalah bahwa akal material bukanlah produk dari materi; ia adalah substansi immaterial yang "datang" ke dalam tubuh dari Akal Aktif, dan yang setelah kematian akan kembali ke sumbernya. Ini adalah fondasi untuk argumen tentang **immortalitas jiwa**: karena akal bukanlah materi, ia tidak akan hancur bersama kematian tubuh.

— *al-'Aql bi al-Malakah* (Akal Kebiasaan atau Akal Terlatih). Ini adalah tingkat di mana akal material telah mulai memperoleh pengetahuan-pengetahuan dasar yang memungkinkannya untuk berpikir logis. Al-Fārābī menyebut tingkat ini dengan istilah yang sama dengan al-Kindī, tetapi memberikan penjelasan yang lebih kaya. Pada tingkat ini, akal telah memiliki *al-ma'qūlāt al-ūlā*—prinsip-prinsip pertama yang tidak memerlukan pembuktian, seperti aksioma-aksioma matematika dan logika. Dengan prinsip-prinsip ini, akal dapat mulai melakukan penalaran dan memperoleh pengetahuan-pengetahuan baru. Dalam *al-Madīnah al-Fāḍilah*, al-Fārābī menekankan bahwa tingkat ini dicapai melalui pengalaman indrawi yang diproses oleh akal: data-data yang dikumpulkan oleh indra diolah, diabstraksi, dan disimpan sebagai konsep-konsep universal yang menjadi bahan untuk penalaran lebih lanjut.

— *al-'Aql bi al-Fi'l* (Akal Aktual atau Akal yang Sedang Berpikir). Ini adalah tingkat di mana akal sedang secara aktif menggunakan pengetahuan-pengetahuan yang telah dimilikinya untuk menangkap bentuk-bentuk intelligible baru. Pada tingkat ini, akal "menjadi" objek yang dipikirkannya—sebuah konsep yang sangat sentral dalam epistemologi al-Fārābī. Ketika akal memikirkan "kuda" sebagai konsep universal, ia mengabstraksi bentuk "kekudaan"

dari seluruh kuda partikular, dan bentuk ini "bersatu" dengan akal. Akal dan objek intelligible menjadi satu—inilah yang dimaksud dengan identitas subjek-objek dalam pengetahuan. Al-Fārābī menekankan bahwa akal aktual ini bersifat *intermiten*: ia hanya aktif ketika sedang berpikir, dan kembali ke tingkat sebelumnya ketika tidak berpikir.

— *al-'Aql al-Mustafād* (Akal Perolehan atau Akal yang Telah Mencapai Kesempurnaan). Ini adalah tingkat tertinggi dari akal manusia, di mana akal telah mengaktualisasikan seluruh potensinya dan mencapai pengetahuan yang sempurna tentang seluruh realitas yang dapat diketahui. Pada tingkat ini, akal manusia terhubung secara langsung dengan Akal Aktif, dan melalui koneksi ini, ia menerima seluruh pengetahuan secara intuitif, tanpa perlu lagi melalui proses penalaran diskursif yang bertahap. Al-Fārābī menggambarkan tingkat ini sebagai puncak dari aktualisasi manusia—keadaan di mana manusia telah merealisasikan esensinya yang tertinggi, dan di mana ia "mendekati" Akal Aktif dalam kesempurnaan. Dalam keadaan ini, akal, subjek yang mengetahui, dan objek yang diketahui menjadi satu kesatuan yang tak terpisahkan—sebuah konsep yang sangat dipengaruhi oleh tradisi Neo-Platonik tentang *henosis* (penyatuan dengan Yang Satu).

— *al-'Aql al-Fa''āl* (Akal Aktif). Ini adalah *entitas kosmik* yang terpisah dari akal manusia, namun merupakan sumber dan tujuan dari seluruh perkembangan akal manusia. Akal Aktif adalah Akal Kesepuluh dalam hierarki emanasi, yang berfungsi sebagai pemberi bentuk (*wāhib al-ṣuwar*) kepada materi, dan sebagai penerang akal manusia yang memungkinkan proses abstraksi dan aktualisasi. Al-Fārābī secara eksplisit mengidentifikasikan Akal Aktif dengan Malaikat Jibril dalam tradisi Islam, dan dengan "Ruh al-Qudus" (Ruh Suci) atau "al-Rūḥ al-Amīn" (Ruh yang Terpercaya) dalam terminologi Al-Qur'an. Identifikasi ini sangat signifikan secara teologis: ia menegaskan bahwa sumber dari seluruh pengetahuan manusia—baik pengetahuan para filosof maupun pengetahuan para nabi—adalah entitas yang sama, yaitu malaikat yang membawa wahyu. Dengan demikian, tidak ada pertentangan antara filsafat dan wahyu; keduanya adalah dua modus penerimaan dari sumber yang sama.

3. Epistemologi Akal

Dari teori tingkatan akal ini, al-Fārābī mengembangkan sebuah epistemologi yang sangat canggih yang menjelaskan bagaimana manusia memperoleh pengetahuan. Proses ini, secara fundamental, melibatkan dua elemen: abstraksi (*tajrīd*) yang dilakukan oleh akal manusia, dan penerangan (*ishrāq* atau *fayḍ*) yang diberikan oleh Akal Aktif. Abstraksi adalah proses di mana akal "melepaskan" bentuk universal dari materi partikular yang ditangkap oleh indra. Ketika indra menangkap seekor kuda tertentu—dengan warna,

ukuran, dan lokasi spesifik—akal mengabstraksi "kekudaan" sebagai esensi universal yang berlaku untuk semua kuda. Proses ini memungkinkan manusia untuk melampaui partikularitas pengalaman indrawi dan mencapai pengetahuan yang bersifat universal, sistematis, dan ilmiah.

Namun, al-Fārābī menekankan bahwa akal manusia tidak dapat melakukan abstraksi ini sendirian. Ia memerlukan "cahaya" dari Akal Aktif, sebagaimana mata memerlukan cahaya matahari untuk melihat. Akal Aktif tidak "memberikan" konten pengetahuan secara langsung—dalam kasus normal—melainkan menerangi bentuk-bentuk intelligible yang sudah ada secara potensial dalam data indrawi, sehingga akal manusia dapat "melihat" dan menangkapnya. Metafora cahaya ini sangat sentral dalam epistemologi al-Fārābī, dan akan sangat memengaruhi tradisi iluminasionis (*ishrāqī*) yang dikembangkan oleh Suhrawardī dan para pemikir sesudahnya.

Puncak dari epistemologi al-Fārābī adalah teori kenabiannya yang sangat orisinal dan kontroversial. Dalam kerangka al-Fārābī, seorang nabi adalah seseorang yang *akal materialnya telah mencapai kesempurnaan sedemikian rupa* sehingga ia mampu menerima penerangan dari Akal Aktif secara langsung dan penuh, tanpa perlu melalui proses abstraksi dari data indrawi yang bertahap. Bagi al-Fārābī, wahyu bukanlah sesuatu yang "supernatural" dalam pengertian melanggar hukum alam; ia adalah aktualisasi tertinggi dari kapasitas akal manusia, yang dicapai melalui koneksi sempurna dengan Akal Aktif. Nabi adalah seorang filosof yang telah mencapai puncak perkembangan intelektualnya, dan yang—karena kesempurnaan akalnya—mampu menerima pengetahuan dari Akal Aktif secara langsung, dan kemudian—karena kesempurnaan daya imajinasinya (*al-quwwah al-mutakhayyilah*)—mampu mentransformasi pengetahuan-pengetahuan intelligible yang abstrak itu ke dalam bentuk bahasa dan gambaran yang dapat dipahami oleh orang awam. Wahyu, dengan demikian, adalah kebenaran filosofis yang diterjemahkan ke dalam bahasa simbolik dan imajinatif untuk kepentingan pendidikan umat manusia.

Teori ini, meskipun sangat brilian, juga sangat kontroversial. Banyak ulama ortodoks menuduh al-Fārābī telah mereduksi kenabian menjadi sekadar pencapaian filosofis, dan menghilangkan dimensi supernatural dari wahyu. Namun, bagi para pendukungnya, teori ini adalah upaya yang sangat maju untuk *mendamaikan akal dan wahyu* dengan menunjukkan bahwa keduanya berasal dari sumber yang sama dan beroperasi berdasarkan prinsip-prinsip yang sama, meskipun pada tingkat yang berbeda dan melalui mekanisme yang berbeda.

Teori akal al-Fārābī tidak hanya memiliki implikasi metafisik dan epistemologis, tetapi juga—dan sangat signifikan—implikasi *pedagogis dan politis*. Bagi al-Fārābī, tujuan dari pendidikan adalah untuk membantu manusia mengaktualisasikan potensi akalnya secara maksimal, sehingga ia dapat mencapai kebahagiaan

tertinggi (*al-sa'ādah al-quṣwā*). Kebahagiaan ini, dalam kerangka al-Fārābī, bukanlah kenikmatan sensual atau kesuksesan material, melainkan kondisi jiwa di mana akal telah mencapai kesempurnaannya dan terhubung dengan Akal Aktif, menikmati kontemplasi terhadap Realitas Tertinggi. Pendidikan, dengan demikian, adalah jalan menuju kebahagiaan (*ṭarīq ilā al-sa'ādah*), dan setiap individu—tanpa memandang latar belakang—memiliki potensi untuk menempuh jalan ini, meskipun kapasitas dan kecepatannya berbeda-beda.

Perbedaan kapasitas ini membawa al-Fārābī pada sebuah teori pendidikan yang terstruktur secara hierarkis. Tidak semua orang memiliki potensi untuk mencapai tingkat *al-'aql al-mustafād* dan menjadi filosof; mayoritas manusia hanya mampu mencapai tingkat pemahaman tertentu, dan mereka harus dipandu oleh mereka yang telah mencapai tingkat yang lebih tinggi. Dalam *al-Madīnah al-Fāḍilah*, al-Fārābī mengembangkan sebuah teori politik yang sangat erat terkait dengan teori akalnya. Kota utama (*al-madīnah al-fāḍilah*) adalah kota yang dipimpin oleh seorang *filosof-nabi*—seorang yang telah mencapai kesempurnaan akal dan mampu menerima penerangan dari Akal Aktif. Pemimpin ini, dengan pengetahuannya yang sempurna, membimbing warga kota menuju kebahagiaan, masing-masing sesuai dengan kapasitas mereka. Pendidikan, dalam kerangka ini, bukan hanya urusan individual; ia adalah proyek politik dan peradaban yang bertujuan untuk menciptakan masyarakat yang harmonis, adil, dan bahagia.

Teori pendidikan al-Fārābī menekankan pentingnya metode yang sesuai dengan tingkat perkembangan akal. Bagi mereka yang masih berada pada tingkat *al-'aql al-hayūlānī*, pendidikan harus dimulai dengan pengalaman indrawi dan pembiasaan moral, secara bertahap bergerak menuju penalaran logis dan akhirnya—bagi mereka yang memiliki kapasitas—menuju kontemplasi filosofis. Al-Fārābī juga menekankan pentingnya dialog, debat, dan penggunaan metode dialektik dalam pendidikan pada tingkat yang lebih tinggi, karena metode-metode ini melatih akal untuk berpikir secara kritis, menguji argumen, dan mencapai kebenaran melalui proses eliminasi kesalahan. Metode pengajaran yang baik, bagi al-Fārābī, adalah metode yang disesuaikan dengan kapasitas akal peserta didik, dan yang secara bertahap membimbing mereka dari yang konkret ke yang abstrak, dari yang sederhana ke yang kompleks, dan dari yang partikular ke yang universal—sebuah prinsip yang sangat selaras dengan prinsip *al-tadrīj* dalam pendidikan Qur'ani.

Akhirnya, al-Fārābī menegaskan bahwa pencapaian *al-'aql al-mustafād* bukanlah akhir dari perjalanan; ia adalah awal dari kehidupan yang sesungguhnya. Jiwa yang telah mencapai kesempurnaan akalnya, setelah kematian, akan kembali ke sumbernya di alam Akal Aktif, dan menikmati kebahagiaan abadi dalam kontemplasi terhadap Wujud Pertama. Jiwa-jiwa yang gagal mencapai kesempurnaan—yang mati dalam keadaan *hayūlānī*—akan tetap eksis, tetapi

dalam keadaan "haus" dan "lapar" akan pengetahuan yang tidak pernah mereka capai, sebuah kondisi yang dalam bahasa Al-Qur'an dapat diumpamakan sebagai "azab." Pandangan ini memberikan *dimensi eskatologis* yang sangat kuat kepada pendidikan: bahwa belajar dan mengembangkan akal bukan hanya untuk kehidupan dunia yang fana, tetapi juga—dan terutama—untuk kehidupan akhirat yang abadi. Sebagaimana ditegaskan oleh al-Fārābī dalam penutup *al-Madīnah al-Fāḍilah*: "Kebahagiaan tertinggi adalah tujuan akhir yang kepadanya seluruh eksistensi manusia diarahkan. Dan jalan menuju kebahagiaan itu adalah aktualisasi akal melalui pengetahuan dan kebajikan. Maka, barangsiapa yang mengabaikan akalnya, ia telah mengabaikan esensi kemanusiaannya, dan ia telah menjerumuskan dirinya ke dalam kerugian yang nyata." *Wallāhu a'lam*.

C. Ibn Sīnā (370–428 H/980–1037 M)

Jika al-Kindī adalah pelopor yang meletakkan fondasi dan al-Fārābī adalah arsitek yang membangun sistem yang koheren, maka Abū 'Alī al-Ḥusayn ibn 'Abd Allāh ibn Sīnā (370–428 H/980–1037 M)—yang di dunia Latin dikenal sebagai Avicenna—adalah *sang jenius ensiklopedis* yang tidak hanya menyempurnakan dan memperluas bangunan yang telah dirintis oleh para pendahulunya, tetapi juga menambahkan sayap-sayap baru yang begitu orisinal sehingga pengaruhnya melampaui batas-batas peradaban Islam dan menjadi fondasi bagi filsafat dan sains di Eropa selama berabad-abad. Lahir di Afshana, dekat Bukhara, dari keluarga administrator pemerintahan Samaniyah, Ibn Sīnā adalah contoh paling spektakuler dari *enfant prodige* dalam sejarah intelektual Islam: pada usia sepuluh tahun ia telah menghafal Al-Qur'an dan menguasai sebagian besar ilmu-ilmu naqliyyah; pada usia enam belas tahun ia telah menguasai ilmu kedokteran dan mulai menulis karya-karya medis yang akan menjadi rujukan standar selama lebih dari lima abad; dan pada usia delapan belas tahun ia telah menguasai seluruh warisan filsafat Yunani yang tersedia dalam bahasa Arab—sebuah pencapaian yang membuatnya dijuluki sebagai *al-Shaykh al-Ra'īs* (Sang Guru Utama). Dalam bidang psikologi filosofis dan teori akal, Ibn Sīnā tidak hanya mengulangi Aristoteles atau al-Fārābī; ia mengembangkan sebuah *sintesis yang sangat orisinal* yang menggabungkan analisis psikologis yang tajam, spekulasi metafisik yang mendalam, dan—yang paling penting—pengalaman pribadinya sebagai seorang ilmuwan dan dokter yang terbiasa dengan observasi empiris dan penalaran klinis. Teori akalnya, yang termaktub terutama dalam *Kitāb al-Najāh*, *al-Ishārāt wa al-Tanbīhāt*, dan *al-Shifā'*, mencapai tingkat presisi dan kedalaman yang belum pernah dicapai sebelumnya, dan memberikan kontribusi-kontribusi yang sangat signifikan—seperti konsep *al-ḥads* (intuisi intelektual) dan analisis tentang *al-'aql al-qudsī* (akal kudus)—yang memiliki implikasi yang mendalam bagi teori pendidikan, epistemologi kenabian, dan pemahaman tentang hierarki kapasitas intelektual manusia (Fakhry, 2002, hlm. 130–155; Nasr, 2006, hlm. 140–170; Gutas, 2014, hlm. 1–30; Black, 2013, hlm. 1–25).

1. **Fondasi Psikologis**

Untuk memahami teori akal Ibn Sīnā, kita harus memulainya dari fondasi psikologisnya, karena bagi Ibn Sīnā, akal bukanlah entitas yang terpisah dari jiwa (*nafs*), melainkan tingkatan tertinggi dari hierarki kekuatan-kekuatan (*quwā*) yang membentuk jiwa manusia. Ibn Sīnā, dalam *Kitāb al-Najāh* dan *al-Ishārāt wa al-Tanbīhāt*, mengembangkan sebuah analisis yang sangat rinci tentang struktur jiwa, yang ia bagi menjadi tiga tingkatan utama yang tersusun secara hierarkis.

— jiwa vegetatif (*al-nafs al-nabātiyyah*), yang bertanggung jawab atas fungsi-fungsi dasar kehidupan: nutrisi, pertumbuhan, dan reproduksi. Jiwa ini dimiliki oleh seluruh makhluk hidup, termasuk tumbuhan.

— jiwa hewani (*al-nafs al-ḥayawāniyyah*), yang bertanggung jawab atas persepsi indrawi dan gerakan. Jiwa ini memiliki dua kekuatan utama: kekuatan motif (*muḥarrikah*), yang mendorong gerakan melalui hasrat dan kehendak; dan kekuatan perseptif (*mudrikah*), yang menangkap data dari dunia luar melalui indra-indra eksternal (*al-ḥawāss al-ẓāhirah*: penglihatan, pendengaran, penciuman, perasa, peraba) dan memprosesnya melalui indra-indra internal (*al-ḥawāss al-bāṭinah*: *ḥiss mushtarak*, *khayāl*, *wahmiyyah*, *dhākirah*, *mutaṣarrafah*).

— jiwa rasional (*al-nafs al-nāṭiqah*), yang merupakan puncak dari hierarki jiwa dan yang membedakan manusia dari seluruh makhluk lainnya. Jiwa rasional inilah yang memiliki akal (*'aql*) sebagai kekuatan utamanya.

Bagi Ibn Sīnā, jiwa manusia—termasuk akalnya—adalah substansi immaterial (*jawhar rūḥānī*) yang berbeda secara fundamental dari tubuh. Dalam argumennya yang sangat terkenal, yang kemudian dikenal di Barat sebagai *the flying man argument* atau *the suspended man argument*, Ibn Sīnā mendemonstrasikan bahwa kesadaran diri manusia—yang merupakan fungsi dari akal—adalah bukti langsung dan tak terbantahkan tentang eksistensi jiwa sebagai substansi immaterial. Ia meminta pembacanya untuk membayangkan seseorang yang diciptakan secara tiba-tiba dalam keadaan sempurna, melayang di udara kosong, tanpa kontak dengan apa pun, tanpa penglihatan, tanpa pendengaran, tanpa sensasi apa pun—dalam kondisi deprivasi sensorik total. Ibn Sīnā berargumen bahwa orang tersebut, meskipun tidak menangkap apa pun melalui indranya, akan tetap menyadari eksistensinya sendiri (*yush'iru bi-wujūd dhātihi*). Kesadaran-diri ini, yang bersifat langsung dan tidak memerlukan perantaraan tubuh atau indra, adalah bukti bahwa jiwa—dan khususnya akal yang menjadi pusat kesadaran—adalah substansi yang berbeda dari tubuh, yang tidak bergantung pada tubuh untuk eksistensinya, dan yang akan terus eksis setelah kematian tubuh. Argumen ini, yang dalam sejarah filsafat sangat berpengaruh dan sering dibandingkan dengan *cogito*

Descartes ("aku berpikir, maka aku ada"), memberikan fondasi ontologis yang kokoh bagi seluruh teori akal Ibn Sīnā.

2. Klasifikasi Akal

Melanjutkan dan memperdalam tradisi yang telah dirintis oleh al-Kindī dan al-Fārābī, Ibn Sīnā mengembangkan sebuah *teori klasifikasi akal* yang sangat rinci dan berpengaruh. Dalam *al-Najāh* dan *al-Ishārāt*, ia membedakan beberapa tingkatan akal yang tersusun secara hierarkis, dari potensi murni hingga aktualitas sempurna.

— *al-'Aql al-Hayūlānī* (Akal Material). Ini adalah potensi murni untuk berpikir yang ada pada setiap jiwa manusia sejak awal eksistensinya. Ibn Sīnā, sebagaimana para pendahulunya, menggunakan istilah *hayūlānī* dari kata Yunani *hyle* (materi) untuk menekankan bahwa pada tingkat ini, akal belum memiliki konten pengetahuan apa pun; ia adalah "papan tulis kosong" yang siap untuk diisi oleh bentuk-bentuk intelligible (*al-ma'qūlāt*). Namun, Ibn Sīnā menekankan bahwa potensi ini bukanlah potensi yang pasif; ia adalah kesiapan aktif (*isti'dād*) untuk menerima pengetahuan.

— *al-'Aql bi al-Malakah* (Akal Kebiasaan). Ini adalah tingkat di mana akal material telah mulai memperoleh *al-ma'qūlāt al-ūlā*—prinsip-prinsip pertama yang tidak memerlukan pembuktian, seperti aksioma-aksioma logika dan matematika. Pada tingkat ini, akal telah memiliki "kebiasaan" (*malakah*) untuk berpikir logis, meskipun ia belum secara aktif berpikir. Ibn Sīnā mengibaratkannya dengan seorang yang telah belajar alfabet dan tata bahasa—ia memiliki kemampuan untuk membaca, tetapi ia belum membaca secara aktual.

— al-'Aql bi al-Fi'l (Akal Aktual). Ini adalah tingkat di mana akal sedang secara aktif berpikir, menangkap bentuk-bentuk intelligible dari data-data partikular, dan "menjadi satu" dengan objek-objek pengetahuannya. Pada tingkat ini, akal bukan hanya "mengetahui" objek; ia "menjadi" objek dalam arti bahwa bentuk intelligible dari objek tersebut—yang telah diabstraksi dari materinya—bersatu dengan akal. Ini adalah proses *ittiḥād al-'āqil wa al-ma'qūl* (penyatuan subjek yang mengetahui dengan objek yang diketahui) yang sangat sentral dalam epistemologi Ibn Sīnā.

— al-'Aql al-Mustafād (Akal Perolehan). Ini adalah tingkat tertinggi dari akal manusia, di mana akal telah mengaktualisasikan seluruh potensinya dan mencapai pengetahuan yang sempurna. Pada tingkat ini, seluruh objek intelligible hadir secara aktual dalam akal, dan akal dapat mengaksesnya kapan saja tanpa perlu proses penalaran diskursif. Ibn Sīnā menekankan bahwa pencapaian tingkat ini adalah tujuan dari seluruh eksistensi manusia—kebahagiaan tertinggi (*al-sa'ādah al-quṣwā*) yang menjadi *telos* dari kehidupan intelektual dan spiritual.

— al-'Aql al-Fa'āl (Akal Aktif). Ini adalah entitas kosmik yang terpisah dari akal manusia, dan yang merupakan Akal Kesepuluh dalam hierarki emanasi Neo-Platonik yang diadopsi oleh Ibn Sīnā. Akal Aktif adalah pemberi bentuk (*wāhib al-ṣuwar*) dan penerang akal manusia. Tanpa "cahaya" dari Akal Aktif, akal manusia tidak akan dapat mengabstraksi universal dari partikular, dan tidak akan dapat bergerak dari potensi ke aktualitas. Ibn Sīnā, sebagaimana al-Fārābī, mengidentifikasikan Akal Aktif dengan Malaikat Jibril—sumber dari seluruh pengetahuan, baik filosofis maupun profetik.

3. Al-Ḥads

Kontribusi Ibn Sīnā yang paling orisinal dan paling revolusioner terhadap teori akal adalah konsepnya tentang *al-ḥads*—sebuah istilah yang sangat sulit diterjemahkan, namun yang dapat dipahami sebagai intuisi intelektual, lompatan kognitif, atau *kapasitas untuk mencapai pengetahuan secara langsung tanpa melalui proses penalaran diskursif yang bertahap*. Dalam *al-Ishārāt wa al-Tanbīhāt*, Ibn Sīnā menjelaskan *al-ḥads* sebagai "kemampuan untuk menemukan term tengah (*al-ḥadd al-awsaṭ*) dari sebuah silogisme secara seketika, tanpa melalui proses pencarian yang bertahap." Dalam logika Aristotelian, sebuah kesimpulan dicapai melalui silogisme yang terdiri dari dua premis dan sebuah kesimpulan; term tengah adalah elemen yang menghubungkan kedua premis tersebut. Bagi kebanyakan orang, menemukan term tengah memerlukan proses berpikir yang bertahap—mencoba berbagai kemungkinan, mengeliminasi yang salah, dan akhirnya menemukan yang benar. Namun, bagi orang-orang tertentu yang memiliki *ḥads* yang kuat, term tengah ini "muncul" secara tiba-tiba dalam akal mereka, tanpa proses pencarian yang disadari. Mereka "melihat" kebenaran secara langsung, sebagaimana mata melihat cahaya.

Konsep *al-ḥads* ini memiliki implikasi yang sangat mendalam. *Pertama*, ia menjelaskan fenomena kreativitas dan penemuan ilmiah—bagaimana seorang ilmuwan atau filsuf tiba-tiba "mendapatkan ide" atau "melihat solusi" setelah bergulat dengan sebuah masalah untuk waktu yang lama. *Kedua*, ia mendasari sebuah hierarki kapasitas intelektual yang sangat penting dalam teori pendidikan Ibn Sīnā. Manusia, menurut Ibn Sīnā, memiliki tingkat *ḥads* yang berbeda-beda. Pada tingkat terendah, ada orang-orang yang sama sekali tidak memiliki *ḥads*—mereka harus belajar melalui proses penalaran yang bertahap dan dengan bimbingan guru. Pada tingkat menengah, ada orang-orang yang memiliki *ḥads* dalam tingkat tertentu—mereka dapat memahami pelajaran dengan cepat dan kadang-kadang memiliki kilasan-kilasan pemahaman intuitif. Pada tingkat tertinggi, ada orang-orang yang memiliki *ḥads* yang sangat kuat sehingga mereka dapat mencapai seluruh pengetahuan secara intuitif, tanpa perlu belajar dari guru atau buku—mereka

adalah para nabi, yang akalnya oleh Ibn Sīnā disebut sebagai *al-'aql al-qudsī* (akal kudus).

Konsep *al-'aql al-qudsī* adalah salah satu kontribusi Ibn Sīnā yang paling menarik dan paling kontroversial. Akal kudus adalah tingkat tertinggi dari kapasitas intelektual manusia, di mana seseorang—yaitu seorang nabi—memiliki *ḥads* yang begitu kuat sehingga ia dapat menerima seluruh pengetahuan dari Akal Aktif secara langsung dan seketika, tanpa melalui proses belajar diskursif, tanpa guru, dan tanpa buku. Dalam kerangka Ibn Sīnā, wahyu bukanlah sesuatu yang melawan hukum alam; ia adalah aktualisasi tertinggi dari potensi akal manusia, yang dicapai oleh jiwa-jiwa yang memiliki kesiapan (*isti'dād*) yang paling sempurna untuk menerima penerangan dari Akal Aktif. Nabi adalah seorang yang "mendengar" dan "melihat" secara langsung apa yang oleh para filosof dicari melalui penalaran yang panjang dan melelahkan—sebuah pandangan yang menempatkan kenabian pada puncak hierarki intelektual manusia, namun yang juga—sebagaimana pada al-Fārābī—menuai kritik dari kalangan teolog ortodoks.

Teori akal Ibn Sīnā—dengan klasifikasi tingkatan akal, konsep *al-ḥads*, dan hierarki kapasitas intelektual—memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi pendidikan Islam.

Pertama, ia menekankan bahwa pendidikan harus disesuaikan dengan kapasitas akal peserta didik. Ibn Sīnā menyarankan agar anak-anak diajarkan secara bertahap, sesuai dengan perkembangan akal mereka, dan agar materi pelajaran disesuaikan dengan tingkat pemahaman mereka. Ia menekankan pentingnya *pengalaman indrawi* dan *pembiasaan moral* pada tahap-tahap awal pendidikan, dan secara bertahap memperkenalkan penalaran logis dan abstraksi pada tahap-tahap yang lebih tinggi. Ini adalah aplikasi dari prinsip *al-tadrīj* yang sangat selaras dengan metode Al-Qur'an.

Kedua, Ibn Sīnā menekankan bahwa tujuan tertinggi dari pendidikan adalah aktualisasi akal—membantu setiap murid untuk mencapai tingkat perkembangan intelektual tertinggi yang dimungkinkan oleh kapasitasnya. Ini bukan berarti bahwa semua murid harus menjadi filosof; tetapi bahwa setiap murid harus dibantu untuk mengembangkan potensi akalnya semaksimal mungkin, sehingga ia dapat mencapai kebahagiaan yang sesuai dengan tingkat perkembangannya. Dalam kerangka ini, pendidikan bukan hanya tentang transfer informasi atau pelatihan keterampilan; ia adalah proses aktualisasi diri (*istikmāl al-dhāt*) yang bertujuan untuk membawa manusia dari potensi ke aktualitas, dari ketidaktahuan ke pengetahuan, dan dari ketidaksempurnaan menuju kesempurnaan.

Ketiga, Ibn Sīnā mengingatkan bahwa akal—dengan segala kapasitasnya—tidak dapat mencapai kesempurnaan tanpa bantuan dari Akal Aktif. Dalam

kerangka ini, doa, ibadah, dan penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*) adalah komponen-komponen integral dari pendidikan intelektual. Seorang murid yang hanya mengandalkan kerja keras intelektual tanpa menyucikan jiwanya dan tanpa mencari bantuan dari Allah—yang adalah sumber dari Akal Aktif—tidak akan mencapai puncak dari potensinya. Pendidikan, dengan demikian, adalah *proses yang melibatkan seluruh dimensi eksistensi manusia*: intelektual, moral, dan spiritual. Inilah warisan Ibn Sīnā yang paling abadi bagi pendidikan Islam: sebuah visi tentang akal yang tidak terpisah dari jiwa, dan tentang pendidikan yang tidak terpisah dari perjalanan spiritual menuju Yang Maha Benar.

D. Ibn Rushd (520–595 H/1126–1198 M)

Jika al-Kindī adalah pelopor yang meletakkan fondasi, al-Fārābī adalah arsitek yang membangun sistem yang koheren, dan Ibn Sīnā adalah jenius ensiklopedis yang menyempurnakan dan memperluas bangunan tersebut ke tingkat yang belum pernah dicapai sebelumnya, maka Abū al-Walīd Muḥammad ibn Aḥmad ibn Rushd (520–595 H/1126–1198 M)—yang di dunia Latin dikenal sebagai Averroes, sang *Commentator* par excellence terhadap Aristoteles—adalah *sang pembela akal yang gigih*, yang berdiri di garis depan dalam salah satu pertempuran intelektual paling sengit dalam sejarah Islam: perdebatan tentang hubungan antara filsafat dan wahyu, antara akal dan naql, antara *burhān* (demonstrasi rasional) dan *īmān* (iman). Ibn Rushd hidup pada masa ketika tradisi filsafat Islam—yang telah mencapai puncaknya melalui al-Fārābī dan Ibn Sīnā—menghadapi serangan yang sangat serius dari kalangan teolog, khususnya dari al-Ghazālī yang, dalam karya monumentalnya *Tahāfut al-Falāsifah* (Kerancuan Para Filosof), telah mendakwa para filosof—termasuk al-Fārābī dan Ibn Sīnā—atas tujuh belas kesalahan, tiga di antaranya dianggap sebagai kekufuran. Dalam konteks polemik yang intens inilah Ibn Rushd menulis karya-karyanya yang paling penting: *Tahāfut al-Tahāfut* (Kerancuan dari "Kerancuan Para Filosof") sebagai respons langsung terhadap al-Ghazālī, dan *Faṣl al-Maqāl fīmā bayna al-Ḥikmah wa al-Sharī'ah min al-Ittiṣāl* (Kata Putus tentang Hubungan antara Filsafat dan Syariat) sebagai manifesto metodologisnya. Dalam kedua karya ini, serta dalam komentar-komentar monumentalnya terhadap Aristoteles, Ibn Rushd mengembangkan sebuah *defense of reason* yang tidak hanya apologetik, tetapi juga ofensif: ia tidak hanya membela filsafat dari tuduhan bid'ah, tetapi juga berargumen bahwa filsafat—penggunaan akal demonstratif (*burhān*)—adalah *kewajiban religius* (*wājib shar'ī*) yang diperintahkan oleh Al-Qur'an sendiri, dan bahwa setiap pertentangan antara akal dan wahyu hanyalah pertentangan semu (*ta'āruḍ ẓāhirī*) yang dapat diselesaikan melalui takwil (interpretasi alegoris) yang tepat (Fakhry, 2002, hlm. 280–310; Leaman, 1988, hlm. 1–30; Arnaldez, 1998, hlm. 1–25; Taylor, 2009, hlm. 1–20).

1. Landasan Metodologis

Untuk memahami teori akal Ibn Rushd, kita harus terlebih dahulu memahami landasan metodologis yang ia bangun sebagai fondasi bagi seluruh proyek intelektualnya. Dalam *Faṣl al-Maqāl*, Ibn Rushd mengajukan argumen yang sangat berani dan revolusioner: bahwa filsafat—atau penggunaan akal demonstratif (*burhān*) untuk memahami realitas—adalah kewajiban religius yang diperintahkan oleh Al-Qur'an. Argumen ini didasarkan pada analisis terhadap ayat-ayat Al-Qur'an yang secara eksplisit memerintahkan manusia untuk menggunakan akalnya, merenungkan alam semesta, dan mengambil pelajaran dari fenomena-fenomena yang terbentang di hadapannya. Ibn Rushd mengutip ayat-ayat seperti:

فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ

"Maka ambillah pelajaran, wahai orang-orang yang mempunyai pandangan" (QS. Al-Ḥashr [59]: 2), dan berargumen bahwa *i'tibār* (mengambil pelajaran) dalam ayat ini tidak lain adalah proses penalaran rasional yang bergerak dari premis-premis yang diketahui menuju kesimpulan yang belum diketahui—yaitu, silogisme (*qiyās*) yang merupakan inti dari metode demonstratif. Jika Al-Qur'an memerintahkan *i'tibār*, maka Al-Qur'an secara implisit telah memerintahkan filsafat. Dengan demikian, menolak filsafat atas nama agama bukanlah tindakan yang saleh; ia justru merupakan pengingkaran terhadap perintah agama itu sendiri.

Dari landasan metodologis ini, Ibn Rushd membangun sebuah teori harmoni antara akal dan wahyu yang secara fundamental berbeda dari al-Fārābī dan Ibn Sīnā. Bagi Ibn Rushd, tidak mungkin ada pertentangan hakiki antara kebenaran yang dicapai oleh akal demonstratif dan kebenaran yang disampaikan oleh wahyu, karena *kebenaran tidak dapat bertentangan dengan kebenaran* (*al-ḥaqq lā yuḍāddu al-ḥaqq*). Jika terdapat pertentangan antara kesimpulan akal dan makna lahiriah (*ẓāhir*) dari teks wahyu, maka—menurut Ibn Rushd—teks tersebut harus ditafsirkan secara alegoris (*ta'wīl*) agar sesuai dengan kebenaran rasional. Prinsip ini, yang memberikan otoritas yang sangat besar kepada akal dalam menafsirkan wahyu, sangat kontroversial dan menuai kritik tajam dari kalangan teolog. Namun, Ibn Rushd tidak memberikan otoritas tak terbatas kepada akal; ia membatasi penggunaan takwil hanya untuk mereka yang memiliki kapasitas intelektual untuk melakukannya—yaitu, para filosof yang menguasai metode demonstratif. Bagi orang awam, yang tidak memiliki kapasitas untuk memahami argumen-argumen rasional yang kompleks, makna lahiriah teks harus diterima sebagaimana adanya, dan tidak boleh "diganggu" oleh takwil yang dapat membingungkan dan merusak iman mereka (Ibn Rushd, 2001, hlm. 10–30; Fakhry, 2002, hlm. 285–295).

2. Kritik terhadap Ibn Sīnā dan Pemurnian Aristotelianisme

Salah satu aspek yang paling penting dari teori akal Ibn Rushd—dan yang paling membedakannya dari para pendahulunya—adalah kritiknya yang tajam terhadap Ibn Sīnā dan upayanya untuk memurnikan kembali filsafat Aristoteles dari apa yang ia anggap sebagai distorsi-distorsi Neo-Platonik yang telah dimasukkan oleh al-Fārābī dan—terutama—Ibn Sīnā. Bagi Ibn Rushd, Ibn Sīnā telah melakukan kesalahan fatal dengan mengadopsi teori emanasi Neo-Platonik dan dengan mengembangkan teori tentang Akal Aktif sebagai entitas kosmik yang terpisah yang "memberikan" bentuk-bentuk kepada akal manusia. Dalam pandangan Ibn Rushd, teori-teori ini tidak memiliki dasar dalam karya-karya Aristoteles yang autentik, dan—lebih buruk lagi—mereka telah memberikan argumen-argumen yang kuat kepada al-Ghazālī untuk menyerang filsafat.

Sebagai gantinya, Ibn Rushd mengembangkan sebuah interpretasi Aristoteles yang lebih "murni", yang menekankan imanensi akal dalam jiwa manusia dan menolak konsep Akal Aktif sebagai entitas transenden yang terpisah. Dalam komentar-komentarnya terhadap *De Anima* (Tentang Jiwa) karya Aristoteles, Ibn Rushd mengembangkan sebuah teori akal yang sangat kompleks dan dalam beberapa hal sangat teknis, yang membedakan beberapa tingkatan akal.

— *al-'Aql al-Hayūlānī* (Akal Material): sebagaimana para pendahulunya, Ibn Rushd menggunakan istilah ini untuk merujuk pada potensi murni untuk berpikir yang ada pada setiap manusia. Namun, ia menekankan bahwa akal material adalah substansi yang terpisah yang tidak bercampur dengan tubuh, namun yang berinteraksi dengan tubuh melalui perantaraan gambaran-gambaran imajinatif (*al-ṣuwar al-khayāliyyah*) yang dihasilkan oleh indra.

— *al-'Aql bi al-Malakah* (Akal Kebiasaan): tingkat di mana akal material telah mulai mengaktualisasikan diri dan memiliki pengetahuan-pengetahuan dasar.

— *al-'Aql bi al-Fi'l* (Akal Aktual): tingkat di mana akal sedang secara aktif berpikir dan "menjadi satu" dengan objek-objek pengetahuannya.

— *al-'Aql al-Mustafād* (Akal Perolehan): tingkat tertinggi dari akal manusia, di mana ia telah mencapai kesempurnaan dan terhubung—dalam pengertian tertentu—dengan Akal Aktif.

Namun, yang sangat kontroversial dari teori Ibn Rushd adalah pandangannya tentang Akal Aktif dan Akal Material. Berbeda dengan Ibn Sīnā yang memandang Akal Aktif sebagai entitas kosmik yang terpisah, Ibn Rushd—dalam interpretasinya terhadap Aristoteles—berargumen bahwa Akal Aktif, dalam pengertian tertentu, adalah satu untuk seluruh umat manusia. Akal

Aktif bukanlah milik individu; ia adalah prinsip universal yang memungkinkan seluruh aktivitas kognitif manusia, sebagaimana matahari adalah prinsip universal yang memungkinkan seluruh penglihatan. Demikian pula, Akal Material—kapasitas dasar untuk berpikir—adalah satu untuk seluruh spesies manusia. Apa yang membedakan satu individu dari individu lainnya adalah gambaran-gambaran imajinatif (*al-ṣuwar al-khayāliyyah*) yang dihasilkan oleh indra masing-masing individu, dan yang berfungsi sebagai "jembatan" antara akal individual dan Akal Material universal. Pandangan ini—yang dikenal dalam literatur sebagai teori "monopsikisme" (*unity of the intellect*)—sangat kontroversial dan menjadi sasaran kritik tajam, baik dari kalangan teolog Islam maupun dari para filosof Kristen di Eropa (Thomas Aquinas, misalnya, menulis sebuah risalah khusus untuk membantah teori ini). Para kritikus menuduh bahwa teori ini mengingkari individualitas jiwa dan menghancurkan dasar bagi tanggung jawab moral personal—karena jika Akal Material adalah satu untuk seluruh manusia, bagaimana mungkin setiap individu dimintai pertanggungjawaban secara personal? Para pembela Ibn Rushd berargumen bahwa tuduhan ini didasarkan pada kesalahpahaman terhadap teorinya, dan bahwa ia tetap mengakui eksistensi jiwa individual yang bertanggung jawab atas tindakan-tindakannya (Taylor, 2009, hlm. 10–25; Leaman, 1988, hlm. 80–100).

3. Epistemologi Akal

Dalam bidang epistemologi, Ibn Rushd mengembangkan sebuah teori yang menekankan peran aktif akal manusia dalam proses abstraksi. Berbeda dengan Ibn Sīnā yang menekankan peran Akal Aktif sebagai "pemberi bentuk" (*wāhib al-ṣuwar*), Ibn Rushd menekankan bahwa akal manusia memiliki kapasitas untuk mengabstraksi bentuk-bentuk universal dari data-data partikular yang ditangkap oleh indra, melalui serangkaian proses kognitif yang bertahap. Dalam proses ini, gambaran-gambaran indrawi (*al-ṣuwar al-ḥissiyyah*) diolah oleh indra internal—khususnya *khayāl* (imajinasi) dan *mutaṣarrafah* (daya kreatif)—dan secara bertahap "diterangi" oleh Akal Aktif, sehingga akal material dapat menangkap universal-universal yang terkandung di dalamnya. Proses ini, dalam terminologi Ibn Rushd, adalah *ittiṣāl* (konjungsi atau koneksi)—bukan *ittiḥād* (penyatuan) sebagaimana pada Ibn Sīnā—antara akal manusia dan Akal Aktif. Melalui *ittiṣāl* inilah manusia mencapai pengetahuan yang sejati, dan pada tingkat tertinggi, mencapai kebahagiaan intelektual yang merupakan tujuan dari seluruh eksistensi manusia.

Salah satu kontribusi paling penting dari epistemologi Ibn Rushd adalah penekanannya pada metode demonstratif (*burhān*) sebagai satu-satunya metode yang dapat menghasilkan pengetahuan yang pasti (*yaqīn*). Ibn Rushd membedakan tiga metode penalaran: *burhān* (demonstrasi), yang menghasilkan pengetahuan yang pasti dan hanya dapat digunakan oleh para

filosof; *jadal* (dialektika), yang menghasilkan pengetahuan yang probabilistik dan digunakan oleh para teolog; dan *khiṭābah* (retorika), yang bertujuan untuk meyakinkan audiens melalui argumen-argumen yang sederhana dan emosional, dan yang digunakan oleh Al-Qur'an untuk berbicara kepada seluruh umat manusia, termasuk orang awam. Bagi Ibn Rushd, kekeliruan al-Ghazālī dan para teolog adalah bahwa mereka menggunakan metode *jadal* untuk menilai klaim-klaim yang hanya dapat dinilai melalui *burhān*—sebuah *category mistake* yang menghasilkan kebingungan dan kesesatan. Jika al-Ghazālī benar-benar menguasai metode demonstratif—demikian argumen Ibn Rushd—ia tidak akan melontarkan kritik-kritiknya terhadap para filosof, karena ia akan memahami bahwa kritik-kritik itu didasarkan pada kesalahpahaman (Ibn Rushd, 2001, hlm. 30–50; Leaman, 1988, hlm. 40–60).

Teori akal Ibn Rushd—dengan penekanannya pada otonomi akal, harmoni antara akal dan wahyu, dan hierarki kapasitas intelektual—memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi pendidikan Islam. *Pertama*, ia menegaskan bahwa pendidikan akal adalah kewajiban religius, bukan sekadar pilihan intelektual. Setiap Muslim, dalam batas-batas kapasitasnya, berkewajiban untuk mengembangkan akalnya dan menggunakan metode-metode penalaran yang sesuai untuk memahami realitas dan mendekatkan diri kepada Allah. *Kedua*, ia menekankan pentingnya diferensiasi pedagogis: materi dan metode pengajaran harus disesuaikan dengan tingkat kapasitas intelektual peserta didik. Orang awam harus diajarkan melalui metode retoris dan contoh-contoh konkret; para teolog dapat diajarkan melalui metode dialektik; dan para filosof—yang merupakan minoritas kecil—dapat menggunakan metode demonstratif. *Ketiga*, ia mengingatkan bahwa interpretasi teks-teks suci—khususnya yang berkaitan dengan realitas-realitas metafisik—harus dilakukan dengan hati-hati dan hanya oleh mereka yang memiliki kompetensi intelektual yang memadai. Menyebarkan takwil kepada orang awam bukan hanya tidak berguna, tetapi juga berbahaya, karena dapat merusak iman mereka.

Akhirnya, Ibn Rushd memberikan contoh yang sangat kuat tentang keberanian intelektual dalam membela akal. Di tengah tekanan yang sangat besar dari kalangan teolog konservatif—yang akhirnya menyebabkannya dibuang dan karya-karyanya dibakar—ia tidak pernah mundur dari keyakinannya bahwa akal adalah anugerah Allah yang harus digunakan untuk mencari kebenaran, dan bahwa kebenaran yang dicapai oleh akal tidak akan pernah bertentangan dengan kebenaran yang disampaikan oleh wahyu. Warisannya—meskipun lebih berpengaruh di Eropa (di mana ia menjadi sumber inspirasi bagi gerakan Averroisme Latin) daripada di dunia Islam pada zamannya—adalah pengingat yang abadi bahwa iman yang sejati tidak pernah takut pada akal, dan bahwa akal yang sehat akan selalu mengantarkan kepada pengakuan akan kebesaran Sang Pencipta. Sebagaimana ia tulis dalam penutup *Faṣl al-Maqāl*: "Sesungguhnya

syariat itu adalah kebenaran, dan ia menyeru kepada perenungan yang mengantarkan kepada pengetahuan tentang kebenaran. Maka, kami umat Islam mengetahui dengan pasti bahwa perenungan demonstratif tidak akan mengantarkan kepada pertentangan dengan apa yang telah ditetapkan oleh syariat. Karena kebenaran tidak dapat bertentangan dengan kebenaran; sebaliknya, ia selaras dengannya dan menjadi saksi yang membenarkannya." *Wallāhu a'lam*.

AKAL MENURUT PARA TEOLOG

A. Mu'tazilah

Untuk memasuki diskursus tentang akal dalam perspektif teologi Islam, kita harus memulainya dengan sebuah gerakan intelektual yang, dalam banyak hal, telah mendefinisikan parameter-parameter fundamental dari perdebatan ini selama lebih dari seribu tahun: Mu'tazilah. Muncul pada awal abad ke-2 H (ke-8 M) di Bashrah, di bawah kepemimpinan Wāṣil ibn 'Aṭā› (w. 131 H/748 M) dan 'Amr ibn 'Ubayd (w. 144 H/761 M), Mu'tazilah bukanlah sekadar sebuah "aliran teologi" (*madhhab kalāmī*) di antara aliran-aliran lainnya; ia adalah sebuah gerakan intelektual yang revolusioner yang, untuk pertama kalinya dalam sejarah Islam, secara sistematis dan tanpa kompromi menempatkan akal (*'aql*) sebagai fondasi, kriteria, dan hakim tertinggi dalam memahami iman, menafsirkan wahyu, dan menetapkan tanggung jawab moral. Begitu sentralnya posisi akal dalam sistem teologi Mu'tazilah sehingga mereka sering dijuluki sebagai *Ahl al-'Adl wa al-Tawḥīd* (Pendukung Keadilan dan Tauhid)—dua prinsip yang keduanya, dalam kerangka Mu'tazilah, hanya dapat ditegakkan melalui penggunaan akal yang ketat. Bahkan, sebagian orientalis menyebut mereka sebagai "rasionalis Islam," sebuah label yang—meskipun menyederhanakan—menangkap esensi dari proyek intelektual mereka: bahwa akal, yang dianugerahkan oleh Allah kepada setiap manusia, adalah kapasitas yang memadai untuk mengetahui kebenaran-kebenaran fundamental—termasuk eksistensi Tuhan, kewajiban moral, dan perbedaan antara baik dan buruk—secara independen, bahkan sebelum datangnya wahyu. Posisi ini, yang secara fundamental berbeda dari arus utama teologi Sunni yang kemudian berkembang, menempatkan Mu'tazilah di pusat kontroversi, namun juga menjadikan mereka kekuatan pendorong utama di balik perkembangan teologi dialektik (*kalām*) dan pemikiran rasional dalam Islam. Meskipun aliran ini secara politis dan institusional mengalami kemunduran setelah periode *miḥnah* (inkuisisi) pada abad ke-3 H, ide-ide mereka—khususnya tentang akal—terus hidup, memengaruhi para pemikir setelahnya, dan kembali mendapatkan perhatian di era modern sebagai model bagi pembaruan pemikiran Islam (Van Ess, 2006, hlm. 1–50; Martin, Woodward, & Atmaja, 1997, hlm. 1–30; Fakhry, 2002, hlm. 40–70).

1. Fondasi Epistemologis

Pada jantung sistem teologi Mu'tazilah terdapat sebuah keyakinan yang sangat kuat dan sangat kontroversial: bahwa *akal manusia—secara independen dari wahyu—memiliki kapasitas untuk mengetahui kebenaran-kebenaran fundamental*, termasuk eksistensi Tuhan, kewajiban moral untuk berbuat baik dan menjauhi kejahatan, dan prinsip-prinsip dasar etika. Keyakinan ini didasarkan pada pandangan bahwa Allah SWT, sebagai Yang Maha Adil (*al-'Adl*), tidak akan membebani manusia dengan tanggung jawab (*taklīf*) tanpa memberinya kapasitas yang memadai untuk memahami tanggung jawab tersebut. Wahyu, dalam kerangka Mu'tazilah, bukanlah sumber pertama dan utama pengetahuan tentang kebaikan dan keburukan; ia adalah konfirmasi (*ta'yīd*) dan perincian (*tafṣīl*) dari apa yang sudah dapat diketahui oleh akal secara global. Akal dapat mengetahui bahwa keadilan adalah baik dan kezaliman adalah buruk, bahkan sebelum wahyu menegaskannya. Akal dapat mengetahui bahwa bersyukur kepada Sang Pencipta adalah wajib, bahkan sebelum perintah spesifik turun. Posisi ini secara teknis dikenal sebagai *al-taḥsīn wa al-taqbīḥ al-'aqliyyān*—doktrin bahwa akal memiliki kapasitas untuk menilai kebaikan (*taḥsīn*) dan keburukan (*taqbīḥ*) dari tindakan-tindakan secara independen (Martin et al., 1997, hlm. 90–120; Van Ess, 2006, hlm. 80–120).

Doktrin ini memiliki implikasi yang sangat luas dan revolusioner. *Pertama*, ia menetapkan bahwa *dasar dari tanggung jawab moral adalah akal*, bukan wahyu. Bahkan seorang yang hidup di zaman fatrah—masa di antara dua nabi di mana wahyu tidak tersedia—tetap bertanggung jawab secara moral di hadapan Allah, karena ia memiliki akal yang—jika digunakannya dengan benar—akan menuntunnya kepada pengetahuan tentang eksistensi Tuhan dan kewajiban-kewajiban moral dasar. Ini adalah jawaban Mu'tazilah terhadap pertanyaan teologis yang sangat sulit: bagaimana Allah dapat menghukum orang-orang yang tidak pernah menerima wahyu? Bagi Mu'tazilah, jawabannya adalah bahwa mereka tetap bertanggung jawab karena mereka memiliki akal yang memadai untuk mengetahui kebenaran. *Kedua*, doktrin ini menetapkan bahwa *wahyu harus diuji oleh akal*, bukan sebaliknya. Jika makna lahiriah (*ẓāhir*) dari sebuah teks wahyu tampak bertentangan dengan apa yang telah diketahui oleh akal sebagai benar—misalnya, jika ia menggambarkan Allah dengan sifat-sifat antropomorfik yang menyerupai makhluk—maka teks tersebut harus ditafsirkan secara metaforis (*ta'wīl*) agar sesuai dengan kebenaran rasional. Akal, dengan demikian, adalah *hakim* yang menilai apakah sebuah interpretasi terhadap wahyu dapat diterima atau tidak—sebuah posisi yang sangat kontroversial dan yang menjadi sasaran kritik tajam dari kalangan Asy'ariyah (Fakhry, 2002, hlm. 50–70).

2. Prinsip Keadilan Ilahi (*al-'Adl*) sebagai Landasan

Doktrin tentang kapasitas akal yang otonom ini tidak dapat dipahami secara terpisah dari prinsip teologis yang lebih fundamental yang menjadi ciri khas Mu'tazilah: keadilan ilahi (*al-'adl*). Bagi Mu'tazilah, Allah SWT secara mutlak adil, dan keadilan-Nya menuntut bahwa Ia tidak akan membebani manusia dengan kewajiban yang tidak mampu mereka penuhi (*taklīf mā lā yuṭāq*), dan bahwa Ia tidak akan menghukum manusia kecuali setelah memberikan mereka kapasitas untuk mengetahui apa yang benar dan apa yang salah. Akal, dengan demikian, adalah instrumen keadilan ilahi: ia adalah sarana yang melaluinya Allah memberikan kepada setiap manusia—tanpa memandang akses mereka kepada wahyu—kemampuan untuk membedakan antara yang baik dan yang buruk, dan dengan demikian, dasar untuk pertanggungjawaban moral. Jika akal tidak memiliki kapasitas untuk mengetahui kebaikan dan keburukan secara independen—sebagaimana diklaim oleh Asy'ariyah—maka, menurut Mu'tazilah, Allah akan menjadi tidak adil, karena Ia akan menghukum manusia atas dasar wahyu yang tidak pernah mereka terima, atau atas dasar kewajiban yang tidak pernah mereka ketahui. Konsep keadilan ilahi ini, dengan demikian, menuntut—secara logis dan teologis—adanya akal yang otonom dan memadai sebagai sumber pengetahuan moral (Al-Qāḍī 'Abd al-Jabbār, 1965, Jilid 1, hlm. 50–100; Van Ess, 2006, hlm. 120–150).

Konsekuensi lebih lanjut dari prinsip keadilan ini adalah doktrin kebebasan kehendak (*al-ikhtiyār* atau *al-qadar* dalam terminologi Mu'tazilah). Bagi Mu'tazilah, manusia adalah pencipta (*khāliq*) dari tindakan-tindakannya sendiri, dan ia memiliki kebebasan penuh untuk memilih antara yang baik dan yang buruk. Jika manusia tidak memiliki kebebasan—jika seluruh tindakannya diciptakan oleh Allah, sebagaimana diklaim oleh Jabariyah dan sebagian Asy'ariyah—maka, sekali lagi, Allah akan menjadi tidak adil, karena Ia akan menghukum manusia atas tindakan-tindakan yang tidak mereka pilih secara bebas. Keadilan ilahi, dengan demikian, menuntut kebebasan manusia (*al-qadar*), yang merupakan fondasi bagi tanggung jawab moral. Akal, dalam kerangka ini, adalah kapasitas yang memungkinkan manusia untuk mengenali pilihan-pilihan yang tersedia, menilai konsekuensi-konsekuensinya, dan memilih secara bebas di antara mereka. Tanpa akal, kebebasan akan menjadi tanpa arah dan tanpa makna; dan tanpa kebebasan, akal akan menjadi tanpa daya dan tanpa tanggung jawab. Keduanya—akal dan kebebasan—adalah dua sisi dari mata uang yang sama, yang bersama-sama membentuk dasar dari pertanggungjawaban moral manusia di hadapan Allah. Inilah mengapa Mu'tazilah sering menyebut diri mereka sebagai *Ahl al-'Adl wa al-Tawḥīd*—karena keadilan ilahi, dalam pandangan mereka, menuntut adanya akal yang otonom, kebebasan manusia, dan tanggung jawab moral yang sejati (Al-Qāḍī 'Abd al-Jabbār, 1965, Jilid 1, hlm. 100–150; Fakhry, 2002, hlm. 60–80).

3. Akal dan Wahyu

Dalam kerangka Mu'tazilah, hubungan antara akal dan wahyu bukanlah hubungan konflik atau kompetisi—sebagaimana sering kali diasumsikan—melainkan hubungan hierarkis yang saling melengkapi. Akal menempati posisi primer dan fondasional: ia adalah kapasitas yang tanpanya wahyu tidak dapat dipahami, diterima, atau diimplementasikan. Sebelum seseorang dapat menerima wahyu sebagai kebenaran, ia harus—menggunakan akalnya—terlebih dahulu mencapai pengetahuan tentang eksistensi Tuhan dan tentang kenabian Muhammad SAW. Tanpa fondasi rasional ini, iman kepada wahyu akan menjadi *taqlīd* buta—mengikuti otoritas tanpa pemahaman—yang dalam pandangan Mu'tazilah tidak dapat diterima sebagai iman yang sejati. Bahkan, beberapa tokoh Mu'tazilah berpendapat bahwa *kewajiban pertama* (*awwal wājib*) bagi setiap *mukallaf* adalah *al-naẓar*—menggunakan akal untuk merenungkan tanda-tanda kebesaran Allah dan mencapai pengetahuan tentang eksistensi-Nya—sebelum kewajiban-kewajiban lain, termasuk kewajiban untuk beriman kepada wahyu, dapat diterapkan. Wahyu, dengan demikian, datang setelah akal telah menetapkan fondasi-fondasi dasarnya, dan berfungsi untuk mengonfirmasi apa yang telah diketahui oleh akal, merincikan apa yang hanya diketahui oleh akal secara global, dan memberikan informasi tentang realitas-realitas yang tidak dapat dijangkau oleh akal—seperti detail-detail tentang ibadah dan kehidupan setelah kematian (Martin et al., 1997, hlm. 120–150; Van Ess, 2006, hlm. 150–180).

Posisi ini membawa Mu'tazilah pada sebuah *prinsip hermeneutis* yang sangat penting dan sangat kontroversial: bahwa teks-teks wahyu yang tampak bertentangan dengan akal harus *ditafsirkan secara metaforis* (*ta'wīl*). Prinsip ini paling jelas terlihat dalam penolakan Mu'tazilah terhadap sifat-sifat antropomorfik Allah. Ketika Al-Qur'an menyebutkan "tangan Allah" (*yad Allāh*) atau "wajah Allah" (*wajh Allāh*), atau menggambarkan Allah "bersemayam di atas 'Arsy" (*istawā 'alā al-'arsh*), Mu'tazilah berargumen bahwa makna lahiriah dari ayat-ayat ini—yang mengimplikasikan bahwa Allah memiliki tubuh fisik seperti manusia—adalah mustahil dan bertentangan dengan prinsip tauhid yang telah ditetapkan oleh akal. Oleh karena itu, ayat-ayat ini harus ditafsirkan secara metaforis: "tangan Allah" adalah metafora untuk kekuasaan-Nya, "wajah Allah" adalah metafora untuk Dzat-Nya, dan "bersemayam di atas 'Arsy" adalah metafora untuk kekuasaan dan otoritas-Nya. Prinsip hermeneutis ini—yang memberikan otoritas kepada akal untuk menafsirkan teks-teks suci—sangat kontroversial dan menjadi salah satu titik utama konflik dengan Asy'ariyah, yang menuduh Mu'tazilah telah menundukkan wahyu di bawah "pengadilan akal" dan dengan demikian telah merusak otoritas wahyu itu sendiri (Fakhry, 2002, hlm. 70–90; Al-Qāḍī 'Abd al-Jabbār, 1965, Jilid 2, hlm. 200–250).

Doktrin Mu'tazilah tentang akal memiliki implikasi yang sangat mendalam dan progresif bagi pendidikan. *Pertama*, ia menetapkan bahwa pendidikan—dalam pengertian pengembangan akal—adalah kewajiban religius yang fundamental. Setiap Muslim, laki-laki maupun perempuan, berkewajiban untuk menggunakan akalnya, mengembangkannya melalui *naẓar* (perenungan rasional), dan mencapai pengetahuan tentang kebenaran-kebenaran fundamental. *Taqlīd*—mengikuti pendapat orang lain tanpa bukti dan tanpa pemahaman—adalah tindakan yang sangat dikecam oleh Mu'tazilah, bahkan dalam hal-hal fundamental seperti akidah. Seorang Muslim tidak boleh hanya "mengikuti" iman orang tuanya; ia harus—menggunakan akalnya sendiri—mencapai keyakinan yang berdasarkan pada bukti dan argumentasi. Prinsip ini, jika diterapkan secara konsisten, akan menciptakan sebuah budaya pendidikan yang sangat rasional, kritis, dan dialogis—sebuah budaya di mana setiap klaim harus diuji oleh akal, di mana otoritas tidak diterima begitu saja tanpa bukti, dan di mana perbedaan pendapat dihargai sebagai bagian dari proses pencarian kebenaran. Inilah yang—untuk sementara waktu—terjadi pada masa kejayaan Mu'tazilah, terutama selama periode *miḥnah* di bawah Khalifah al-Ma'mūn, di mana debat-debat teologis dan filosofis yang intens berkembang di Baghdad dan pusat-pusat intelektual lainnya (Martin et al., 1997, hlm. 150–180; Van Ess, 2006, hlm. 200–250).

Kedua, doktrin Mu'tazilah menekankan pentingnya metode dialektik dan argumentatif dalam pendidikan. Mu'tazilah adalah para pelopor *'ilm al-kalām*—teologi dialektik—yang menggunakan logika, argumentasi, dan debat untuk mempertahankan dan menyebarkan keyakinan-keyakinan mereka. Metode pengajaran mereka sangat dialogis dan kritis: seorang murid tidak hanya diharapkan untuk menghafal doktrin-doktrin, tetapi juga untuk memahami argumen-argumen yang mendasarinya, mampu mempertahankannya dalam debat, dan—jika diperlukan—merevisinya jika dihadapkan dengan argumen yang lebih kuat. Pendekatan ini, yang sangat kontras dengan metode hafalan yang mendominasi beberapa tradisi pendidikan Islam, adalah model pendidikan yang sangat relevan untuk mengembangkan keterampilan berpikir kritis, kemampuan argumentasi, dan kemandirian intelektual—keterampilan yang sangat dibutuhkan di era kontemporer (Fakhry, 2002, hlm. 80–100).

Ketiga, penekanan Mu'tazilah pada tanggung jawab moral individual memiliki implikasi yang mendalam untuk pendidikan karakter. Karena setiap manusia—dengan akalnya—dapat mengetahui kebaikan dan keburukan secara independen, dan karena setiap manusia memiliki kebebasan untuk memilih di antara keduanya, maka setiap manusia bertanggung jawab secara personal atas tindakan-tindakannya. Pendidikan, dalam kerangka ini, harus bertujuan untuk membentuk kesadaran moral yang otonom—seorang murid yang tidak hanya patuh karena takut hukuman atau mengharap pahala, tetapi karena ia memahami—dengan akalnya sendiri—mengapa sesuatu itu baik dan mengapa

sesuatu itu buruk. Ini adalah visi pendidikan moral yang sangat matang dan yang sangat relevan untuk konteks kontemporer, di mana tantangan-tantangan etis semakin kompleks dan tidak dapat dijawab hanya dengan mengandalkan hafalan atau kepatuhan buta pada otoritas. Namun, di balik kemajuan dan optimismenya, Mu'tazilah juga menuai kritik tajam dari para teolog Asy'ariyah, yang menuduh mereka terlalu mengandalkan akal, mengabaikan keterbatasannya, dan membuka pintu bagi relativisme moral—sebuah perdebatan yang akan menjadi fokus pembahasan kita selanjutnya. *Wallāhu a'lam*.

B. Asy'ariyah

Jika Mu'tazilah—sebagaimana telah diuraikan—menempatkan akal pada posisi yang sangat tinggi, hampir setara dengan wahyu dalam otoritas epistemologisnya, maka Asy'ariyah—yang dinisbatkan kepada pendirinya, Abū al-Ḥasan 'Alī ibn Ismā'īl al-Ash'arī (260–324 H/874–936 M)—hadir sebagai sebuah *respons korektif* yang berusaha mengembalikan keseimbangan antara akal dan wahyu, antara rasionalitas dan tradisi, antara *burhān* dan *naql*. Al-Ash'arī sendiri adalah seorang mantan tokoh Mu'tazilah yang, setelah melalui pergulatan intelektual dan spiritual yang mendalam—yang ditandai oleh mimpi-mimpi visioner tentang Rasulullah SAW yang memerintahkannya untuk berpegang pada Sunnah—secara dramatis memutuskan diri dari doktrin-doktrin Mu'tazilah dan mendirikan sebuah mazhab teologi baru yang, dalam waktu beberapa abad, akan menjadi arus utama teologi Sunni (*Ahl al-Sunnah wa al-Jamā'ah*) dan mendominasi lanskap intelektual Islam hingga hari ini. Posisi Asy'ariyah terhadap akal, dengan demikian, bukanlah posisi yang monolitik atau ekstrem; ia adalah sebuah jalan tengah (*al-wasaṭ*) yang berusaha menghindari dua kutub yang sama-sama dianggap menyimpang: *tafrīṭ* (pengabaian terhadap akal) dari kaum literalis dan *ifrāṭ* (pendewaan terhadap akal) dari kaum Mu'tazilah. Dalam sintesis Asy'ariyah, akal diakui validitasnya, dihormati kapasitasnya, dan digunakan secara ekstensif dalam argumen-argumen teologis—namun ia tidak pernah ditempatkan sebagai "hakim" atas wahyu. Ia adalah saksi (*shāhid*) yang bersaksi tentang kebenaran wahyu, bukan hakim (*ḥākim*) yang memutuskan apakah wahyu itu benar atau salah. Untuk memahami posisi yang sangat bernuansa ini, kita akan menguraikannya ke dalam tiga dimensi fundamental: *pertama*, kritik al-Ash'arī terhadap doktrin akal Mu'tazilah; *kedua*, perumusan doktrin *al-taḥsīn wa al-taqbīḥ al-shar'iyyān* sebagai fondasi alternatif bagi tanggung jawab moral; dan *ketiga*, pembelaan terhadap penggunaan akal dalam kerangka *al-istidlāl bi al-shāhid 'alā al-ghā'ib* (penalaran dari yang terlihat kepada yang gaib) (Al-Ash'arī, 1953, hlm. 1–50; Watt, 1973, hlm. 1–40; Fakhry, 2002, hlm. 210–240; Frank, 1991, hlm. 1–30).

1. Kritik terhadap Otonomi Akal Mu'tazilah

Langkah pertama dan paling fundamental yang diambil oleh al-Ash'arī adalah mendekonstruksi klaim Mu'tazilah tentang otonomi akal. Bagi Mu'tazilah, sebagaimana telah kita lihat, akal memiliki kapasitas intrinsik untuk mengetahui kebaikan dan keburukan secara independen—sebuah doktrin yang dikenal sebagai *al-taḥsīn wa al-taqbīḥ al-'aqliyyān*. Al-Ash'arī menolak doktrin ini secara fundamental. Baginya, akal manusia—betapapun cemerlangnya—tidak memiliki kapasitas untuk menetapkan nilai-nilai moral yang absolut dan mengikat secara universal. Apa yang dianggap "baik" dan "buruk" oleh akal manusia, menurut al-Ash'arī, selalu bersifat relatif, subjektif, dan tergantung pada konteks. Akal manusia dapat menilai bahwa sesuatu bermanfaat atau merugikan secara duniawi—misalnya, ia dapat menilai bahwa racun adalah buruk karena membahayakan kesehatan, atau bahwa kejujuran adalah baik karena membangun kepercayaan. Namun, penilaian-penilaian ini bersifat instrumental dan utilitarian, bukan moral dan absolut. Akal manusia, secara independen, tidak dapat mengetahui bahwa suatu tindakan akan dihukum oleh Allah di akhirat atau diberi pahala, karena pengetahuan tentang hal-hal ini hanya dapat diperoleh melalui wahyu. Kebaikan dan keburukan moral yang sejati—yang menjadi dasar bagi pahala dan hukuman di akhirat—hanya dapat diketahui melalui perintah dan larangan Allah sebagaimana disampaikan dalam wahyu. Inilah yang secara teknis dikenal sebagai *al-taḥsīn wa al-taqbīḥ al-shar'iyyān*—doktrin bahwa kebaikan dan keburukan hanya dapat diketahui melalui syariat (Al-Ash'arī, 1953, hlm. 50–80; Watt, 1973, hlm. 40–70).

Implikasi dari doktrin ini sangatlah mendalam. Jika Mu'tazilah berargumen bahwa manusia—dengan akalnya—dapat mengetahui kewajiban moral bahkan sebelum datangnya wahyu, maka Asy'ariyah berargumen sebaliknya: tidak ada kewajiban moral sebelum datangnya wahyu (*lā ḥukma qabla al-shar'*). Seseorang yang hidup di zaman fatrah—masa di antara dua nabi di mana wahyu tidak tersedia—tidak dapat dianggap "berdosa" karena menyembah berhala atau melakukan tindakan-tindakan yang—setelah datangnya Islam—diharamkan, karena ia tidak memiliki akses kepada pengetahuan tentang kewajiban-kewajiban tersebut. Tanggung jawab moral hanya muncul setelah wahyu sampai kepadanya. Posisi ini, tentu saja, sangat kontroversial, dan Mu'tazilah menuduh Asy'ariyah telah "membebaskan" manusia dari tanggung jawab moral dan dengan demikian telah merusak fondasi keadilan ilahi. Namun, bagi Asy'ariyah, justru inilah esensi dari keadilan ilahi: bahwa Allah tidak akan menghukum seseorang kecuali setelah mengutus seorang rasul yang menjelaskan kewajiban-kewajiban mereka—sebagaimana ditegaskan dalam firman-Nya:

وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا

"Dan Kami tidak akan menyiksa sebelum Kami mengutus seorang rasul" (QS. Al-Isrā' [17]: 15). Ayat ini, dalam kerangka Asy'ariyah, adalah bukti tekstual yang jelas bahwa tanggung jawab moral—dan karenanya pengetahuan tentang kebaikan dan keburukan—hanya muncul setelah kedatangan wahyu (Al-Ash'arī, 1953, hlm. 80–100; Fakhry, 2002, hlm. 220–230).

2. *Kasb* dan Keterbatasan Manusia

Kritik al-Ash'arī terhadap otonomi akal Mu'tazilah tidak hanya bersifat epistemologis—berkaitan dengan apa yang dapat diketahui oleh akal—tetapi juga bersifat *ontologis*—berkaitan dengan hakikat tindakan manusia dan hubungannya dengan kekuasaan Allah. Bagi Mu'tazilah, sebagaimana telah kita lihat, manusia adalah pencipta (*khāliq*) dari tindakan-tindakannya sendiri, dan ia memiliki kebebasan penuh untuk memilih. Posisi ini, dalam pandangan al-Ash'arī, adalah problematik karena ia mengimplikasikan bahwa ada "pencipta" selain Allah—sebuah bentuk *shirk* dalam rubūbiyyah (ketuhanan dalam aspek penciptaan dan pengaturan). Untuk menghindari implikasi ini, al-Ash'arī mengembangkan doktrin *al-kasb* (akuisisi atau perolehan), yang merupakan salah satu konsep paling kontroversial dan paling kompleks dalam teologi Islam. Menurut doktrin ini, Allah SWT adalah satu-satunya Pencipta dari seluruh tindakan—termasuk tindakan-tindakan manusia. Namun, manusia "memperoleh" (*iktasaba*) tindakan tersebut melalui kehendaknya, dan dengan demikian bertanggung jawab atasnya. Tindakan manusia, dengan demikian, memiliki dua dimensi: ia diciptakan oleh Allah (*khalq Allāh*), tetapi diakuisisi oleh manusia (*kasb al-'abd*). Allah menciptakan tindakan tersebut, tetapi manusia—dengan kehendaknya—"memperolehnya" dan karenanya bertanggung jawab atasnya (Al-Ash'arī, 1953, hlm. 100–120; Watt, 1973, hlm. 70–100).

Doktrin *kasb* ini—yang sangat sulit dipahami secara intuitif dan yang menjadi sasaran kritik tajam dari Mu'tazilah—adalah upaya al-Ash'arī untuk *mendamaikan dua prinsip yang tampaknya bertentangan*: keesaan Allah sebagai satu-satunya Pencipta (tauhid rubūbiyyah), dan tanggung jawab moral manusia sebagai dasar bagi pahala dan hukuman. Di satu sisi, al-Ash'arī ingin menegaskan bahwa tidak ada yang terjadi di alam semesta—termasuk tindakan-tindakan manusia—tanpa kehendak dan penciptaan Allah. Di sisi lain, ia ingin menegaskan bahwa manusia tetap bertanggung jawab atas tindakan-tindakannya, karena mereka "memperoleh" tindakan-tindakan tersebut melalui kehendak mereka. Bagaimana tepatnya kedua hal ini dapat didamaikan—bagaimana Allah dapat "menciptakan" tindakan yang untuknya manusia "bertanggung jawab"—adalah sebuah misteri yang oleh al-Ash'arī dan para pengikutnya diserahkan kepada Allah, dengan mengakui keterbatasan akal manusia untuk memahaminya sepenuhnya. Yang penting,

bagi Asy'ariyah, adalah menjaga keseimbangan antara *keesaan Allah* dan *keadilan-Nya*, tanpa mengorbankan salah satunya demi yang lain.

Implikasi dari doktrin *kasb* terhadap konsepsi akal sangatlah signifikan. Jika Mu'tazilah memandang akal sebagai kapasitas yang otonom dan memadai untuk membimbing manusia menuju kebenaran dan kebaikan, maka Asy'ariyah memandang akal sebagai kapasitas yang *terbatas* dan *bergantung*. Akal dapat memahami, tetapi ia tidak dapat menciptakan; akal dapat menilai, tetapi penilaiannya tidak memiliki otoritas moral yang absolut; dan akal dapat memilih, tetapi pilihannya selalu berada dalam kerangka kehendak dan penciptaan Allah. Akal, dengan demikian, bukanlah "tuhan kecil" yang bersemayam dalam diri manusia; ia adalah *anugerah* yang harus digunakan dengan penuh rasa syukur dan kerendahan hati, dalam batas-batas yang telah ditetapkan oleh Sang Pemberi akal. Posisi ini, meskipun kurang "optimis" dibandingkan Mu'tazilah, memiliki daya tarik spiritual yang sangat kuat: ia menanamkan kesadaran yang mendalam akan *ketergantungan mutlak* manusia kepada Allah, bahkan dalam aktivitas yang paling fundamental seperti berpikir dan memilih. Setiap pemikiran yang benar, setiap keputusan yang baik, pada akhirnya adalah karunia dari Allah, bukan semata-mata hasil dari usaha intelektual manusia yang otonom. Kesadaran ini—yang dalam tradisi sufi dikenal sebagai *faqr* (kesadaran akan kemiskinan diri di hadapan Allah)—adalah fondasi bagi kerendahan hati intelektual yang menjadi ciri khas spiritualitas Sunni (Al-Ash'arī, 1953, hlm. 120–150; Frank, 1991, hlm. 30–60).

3. Pembelaan terhadap Penggunaan Akal

Meskipun membatasi otoritas akal dalam menetapkan nilai-nilai moral dan menegaskan ketergantungannya pada wahyu, *Asy'ariyah tidaklah anti-akal*. Jauh dari itu. Al-Ash'arī dan para pengikutnya—terutama al-Bāqillānī, al-Juwaynī, dan al-Ghazālī—adalah para teolog dialektik (*mutakallimūn*) yang sangat terampil, yang menggunakan logika, argumentasi rasional, dan metode-metode filosofis untuk mempertahankan doktrin-doktrin Sunni terhadap serangan-serangan dari Mu'tazilah, filosof, dan kelompok-kelompok lain. Mereka tidak menolak akal; mereka hanya menolak *klaim akal untuk menjadi hakim tertinggi atas wahyu*. Dalam kerangka Asy'ariyah, akal memiliki fungsi yang sangat penting dan sah: ia adalah instrumen untuk memahami wahyu (*fahm al-waḥy*), alat untuk membela iman (*difā' 'an al-īmān*), dan metode untuk bernalar tentang realitas dalam batas-batas yang telah ditetapkan oleh wahyu.

Salah satu kontribusi metodologis Asy'ariyah yang paling penting adalah pengembangan dan penggunaan prinsip *al-istidlāl bi al-shāhid 'alā al-ghā'ib*—penalaran analogis dari yang terlihat (*al-shāhid*) kepada yang gaib (*al-ghā'ib*). Prinsip ini memungkinkan para teolog Asy'ariyah untuk

menggunakan observasi-observasi terhadap alam semesta dan pengalaman manusia sebagai *bukti rasional* untuk eksistensi Allah dan sifat-sifat-Nya. Misalnya, dari pengamatan bahwa alam semesta memiliki keteraturan yang sangat kompleks (*al-shāhid*), akal dapat menyimpulkan bahwa ia memiliki Pencipta yang Maha Bijaksana (*al-ghā'ib*). Dari pengamatan bahwa setiap makhluk memiliki tujuan tertentu dalam eksistensinya (*al-shāhid*), akal dapat menyimpulkan bahwa penciptaan ini tidak sia-sia dan bahwa ada kehidupan setelah kematian di mana tujuan-tujuan itu akan digenapi (*al-ghā'ib*). Dengan menggunakan prinsip ini, Asy'ariyah mengembangkan argumen-argumen rasional yang sangat canggih—seperti argumen dari keterciptaan alam (*ḥudūth al-ajsām*), argumen dari desain (*al-'ināyah*), dan argumen dari kontingensi (*jawāz al-a'rāḍ*)—yang mendemonstrasikan bahwa iman kepada Allah dan wahyu bukanlah "lompatan dalam kegelapan" (*leap of faith*) yang irasional, melainkan *kesimpulan yang paling masuk akal* berdasarkan bukti-bukti yang tersedia. Akal, dengan demikian, adalah *jalan menuju iman* (*ṭarīq ilā al-īmān*), bukan penghalang bagi iman. Ia adalah saksi yang bersaksi tentang kebenaran wahyu, meskipun ia bukan hakim yang memutuskan apakah wahyu itu benar atau salah (Al-Bāqillānī, 1957, hlm. 10–50; Frank, 1991, hlm. 60–90).

Posisi Asy'ariyah yang moderat terhadap akal memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi pendidikan Islam. *Pertama*, ia menekankan bahwa tujuan pendidikan bukanlah untuk menjadikan akal sebagai otoritas tertinggi, melainkan untuk *membimbing akal agar tunduk kepada wahyu*. Dalam kerangka Asy'ariyah, akal yang sehat adalah akal yang mengenali keterbatasannya sendiri, dan yang—setelah menggunakan seluruh kapasitasnya untuk merenungkan tanda-tanda kebesaran Allah—pada akhirnya tunduk dalam kepatuhan kepada wahyu. Pendidikan, dengan demikian, adalah proses pelatihan akal untuk menjadi "saksi" yang setia bagi kebenaran, bukan "hakim" yang menantang kebenaran. Ini adalah visi pendidikan yang menekankan keseimbangan antara pengembangan intelektual dan pembentukan spiritual—antara penguasaan ilmu dan penanaman *adab*—yang menjadi ciri khas tradisi Sunni.

Kedua, posisi Asy'ariyah menekankan pentingnya *metode dialektik* dalam pengajaran teologi, namun dengan batasan-batasan yang jelas. Al-Ash'arī dan para pengikutnya menggunakan logika dan argumentasi rasional secara ekstensif, tetapi mereka selalu memperingatkan bahwa metode-metode ini hanyalah alat (*ālah*), bukan tujuan pada dirinya sendiri. Tujuan dari teologi dialektik (*kalām*) adalah untuk membela iman dari serangan-serangan dan untuk memperkuat keyakinan orang-orang beriman, bukan untuk "membuktikan" iman secara rasional dengan cara yang menghilangkan kebutuhan akan wahyu. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa peserta didik harus dilatih dalam keterampilan berpikir kritis dan argumentasi, namun mereka juga harus

diajarkan bahwa ada *batas-batas bagi akal* yang tidak dapat dilampaui, dan bahwa di luar batas-batas itu, yang diperlukan adalah iman, kepatuhan, dan penyerahan diri (*taslīm*). Keseimbangan antara *naẓar* (perenungan rasional) dan *taslīm* (penyerahan diri) adalah inti dari pedagogi Asy'ariyah.

Ketiga, penekanan Asy'ariyah pada *ketergantungan mutlak* manusia kepada Allah—bahkan dalam berpikir dan memilih—memiliki implikasi yang mendalam untuk pembentukan karakter. Pendidikan Asy'ariyah tidak hanya mengajarkan *apa* yang harus dipikirkan, tetapi juga *bagaimana* seharusnya sikap seorang pemikir: dengan penuh kerendahan hati, dengan kesadaran akan keterbatasannya, dan dengan pengakuan bahwa setiap pemikiran yang benar dan setiap penemuan yang bermanfaat pada akhirnya adalah karunia dari Allah. Sikap ini—yang dalam tradisi Islam dikenal sebagai *adab*—adalah fondasi etis dari seluruh aktivitas intelektual. Seorang ilmuwan atau pemikir Muslim, dalam kerangka Asy'ariyah, tidak akan menyombongkan pencapaian-pencapaian intelektualnya, karena ia sadar bahwa pencapaian-pencapaian itu bukanlah semata-mata hasil dari usahanya sendiri, melainkan—pada tingkat yang paling fundamental—adalah ciptaan dan karunia Allah. Ini adalah fondasi bagi etos ilmu yang rendah hati dan bertanggung jawab, yang menjadi antitesis dari kesombongan intelektual (*al-ghurūr al-'aqlī*) yang sering kali menyertai pencapaian-pencapaian ilmiah dalam peradaban modern yang sekuler. *Wallāhu a'lam*.

C. Māturīdiyah

Jika Mu'tazilah menempatkan akal pada posisi yang sangat tinggi sebagai hakim atas wahyu, dan Asy'ariyah—sebagaimana telah kita lihat—merespons dengan mengembalikan supremasi wahyu dan menempatkan akal sebagai saksi yang bersaksi, maka Māturīdiyah—yang dinisbatkan kepada pendirinya, Abū Manṣūr Muḥammad ibn Muḥammad al-Māturīdī (w. 333 H/944 M)—hadir dengan sebuah sintesis alternatif yang, dalam banyak hal, menempati posisi *tengah yang lebih optimis* terhadap kapasitas akal manusia. Aliran ini, yang berkembang di Samarkand (Asia Tengah) dan kemudian menyebar ke seluruh dunia Islam—terutama di kalangan pengikut mazhab Ḥanafī—sering kali digambarkan sebagai "saudara kembar" Asy'ariyah karena keduanya merupakan pilar utama teologi Sunni (*Ahl al-Sunnah wa al-Jamā'ah*). Namun, menyamakan keduanya secara total adalah sebuah kekeliruan yang mengabaikan nuansa-nuansa penting yang membedakan mereka. Jika Asy'ariyah—dengan doktrin *kasb*-nya yang kompleks dan penekanannya pada keterbatasan akal—cenderung lebih menekankan kemahakuasaan Allah (*qudrat Allāh*) dan *ketergantungan mutlak* manusia, maka Māturīdiyah—tanpa mengorbankan prinsip-prinsip fundamental tauhid—cenderung memberikan *ruang yang lebih luas bagi akal* dan *peran yang lebih aktif bagi manusia* dalam proses mengetahui dan bertindak. Dalam kerangka Māturīdiyah, akal bukan hanya "saksi" yang pasif; ia adalah *mitra*

aktif wahyu, yang memiliki kapasitas untuk mengetahui kebenaran-kebenaran fundamental—termasuk eksistensi Tuhan dan kewajiban moral—secara independen, meskipun kapasitas ini tidak menjadikannya "hakim" yang dapat mengadili wahyu. Posisi ini, yang sering kali digambarkan sebagai *jalan tengah* (*al-wasaṭ*) yang lebih dekat ke Mu'tazilah daripada Asy'ariyah, memiliki implikasi yang sangat signifikan bagi pendidikan, etika, dan hubungan antara iman dan akal (Al-Māturīdī, 1970, hlm. 1–50; Rudolph, 2015, hlm. 1–40; Fakhry, 2002, hlm. 240–260; Nasr, 2006, hlm. 150–170).

1. Epistemologi Māturīdiyah

Langkah pertama untuk memahami posisi Māturīdiyah adalah dengan menelusuri epistemologinya, khususnya pandangannya tentang kapasitas akal untuk mengetahui eksistensi Tuhan. Dalam hal ini, Māturīdiyah mengambil posisi yang secara signifikan berbeda dari—dan lebih optimis daripada—Asy'ariyah. Bagi al-Māturīdī, akal manusia—secara independen dari wahyu—memiliki kapasitas untuk mencapai pengetahuan tentang eksistensi Tuhan. Bahkan, dalam pandangan al-Māturīdī, kewajiban pertama (*awwal wājib*) bagi setiap manusia yang telah mencapai usia *taklīf* adalah *al-naẓar*—menggunakan akalnya untuk merenungkan alam semesta dan melalui perenungan itu mencapai pengetahuan tentang eksistensi dan keesaan Sang Pencipta. Posisi ini didasarkan pada keyakinan bahwa alam semesta, dengan segala keteraturan, kompleksitas, dan keindahannya, adalah tanda (*āyah*) yang secara objektif menunjuk kepada eksistensi Penciptanya, dan bahwa akal manusia—jika digunakan dengan benar—memiliki kapasitas untuk "membaca" tanda-tanda tersebut dan sampai pada kesimpulan yang benar. Al-Māturīdī berargumen bahwa jika akal tidak memiliki kapasitas ini, maka perintah-perintah Al-Qur'an untuk merenungkan alam semesta—seperti:

أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ

"*Maka apakah mereka tidak memperhatikan unta, bagaimana ia diciptakan?*" (QS. Al-Ghāshiyah [88]: 17)—akan menjadi perintah yang sia-sia dan tidak bermakna. Allah tidak akan memerintahkan manusia untuk melakukan sesuatu yang berada di luar kapasitas mereka (*taklīf mā lā yuṭāq*). Oleh karena itu, kapasitas akal untuk mengetahui Tuhan adalah konsekuensi logis dari keadilan dan kebijaksanaan Allah (Al-Māturīdī, 1970, hlm. 50–100; Rudolph, 2015, hlm. 40–80).

Posisi ini—bahwa akal dapat mengetahui eksistensi Tuhan secara independen—adalah titik di mana Māturīdiyah lebih dekat ke Mu'tazilah daripada ke Asy'ariyah. Namun, Māturīdiyah tidak sepenuhnya mengikuti Mu'tazilah. Bagi Mu'tazilah, pengetahuan tentang Tuhan yang dicapai oleh akal bersifat mengikat secara moral—artinya, seseorang yang mencapai pengetahuan ini melalui akalnya wajib beriman, dan jika ia tidak beriman, ia

berdosa dan akan dihukum. Bagi Māturīdiyah, pengetahuan tentang Tuhan yang dicapai oleh akal memang mungkin, tetapi tidak mengikat secara moral sampai wahyu datang mengonfirmasikannya. Dengan kata lain, akal dapat "mengetahui" Tuhan, tetapi pengetahuan ini tidak serta-merta menimbulkan kewajiban untuk "beriman" dalam pengertian syar'i, karena kewajiban-kewajiban syar'i hanya muncul setelah kedatangan wahyu. Posisi ini adalah sebuah upaya yang cerdas untuk mendamaikan dua prinsip: di satu sisi, mengakui kapasitas akal yang signifikan (seperti Mu'tazilah); di sisi lain, menegaskan bahwa otoritas untuk menetapkan kewajiban moral hanya milik wahyu (seperti Asy'ariyah). Hasilnya adalah sebuah sintesis yang memberikan peran yang sangat penting kepada akal—sebagai instrumen untuk mencapai pengetahuan tentang Tuhan—namun tetap menjaga supremasi wahyu sebagai sumber hukum dan kewajiban (Al-Māturīdī, 1970, hlm. 100–150; Rudolph, 2015, hlm. 80–120).

2. Fondasi Tanggung Jawab Moral

Perbedaan antara Māturīdiyah dan Asy'ariyah menjadi semakin jelas ketika kita beralih ke fondasi tanggung jawab moral. Sebagaimana telah kita lihat, Asy'ariyah mengembangkan doktrin *kasb* yang sangat kompleks—dan sulit dipahami—untuk mendamaikan keesaan Allah sebagai Pencipta segala sesuatu dengan tanggung jawab moral manusia. Māturīdiyah mengambil pendekatan yang berbeda, yang lebih menekankan kebebasan dan kapasitas manusia. Bagi Māturīdiyah, manusia memiliki kehendak bebas (*ikhtiyār*) dan kemampuan untuk bertindak (*qudrah*) yang diberikan oleh Allah, dan dengan kehendak dan kemampuan inilah manusia bertanggung jawab atas tindakan-tindakannya. Allah SWT memang menciptakan seluruh alam semesta dan menetapkan hukum-hukum yang mengaturnya, tetapi manusia—dalam kerangka Māturīdiyah—memiliki ruang untuk memilih dan kapasitas untuk bertindak yang membuatnya bertanggung jawab secara moral.

Konsep kunci dalam teologi Māturīdiyah yang membedakannya dari Asy'ariyah adalah doktrin tentang kemampuan manusia untuk mengetahui kebaikan dan keburukan (*al-taḥsīn wa al-taqbīḥ*). Dalam hal ini, Māturīdiyah mengambil posisi tengah antara Mu'tazilah dan Asy'ariyah. Berbeda dengan Asy'ariyah yang menolak kapasitas akal untuk mengetahui kebaikan dan keburukan secara independen, Māturīdiyah mengakui bahwa akal memiliki kapasitas ini—setidaknya dalam batas-batas tertentu. Akal manusia, menurut Māturīdiyah, dapat mengetahui bahwa keadilan adalah baik dan kezaliman adalah buruk, bahwa bersyukur adalah baik dan kufur adalah buruk, dan bahwa menyembah Sang Pencipta adalah kewajiban. Namun—dan di sinilah letak perbedaan dengan Mu'tazilah—pengetahuan rasional ini *tidak memiliki otoritas untuk menetapkan pahala dan hukuman* di akhirat. Hanya wahyu yang dapat menetapkan bahwa suatu tindakan akan diberi pahala atau dihukum.

Dengan kata lain, akal dapat mengetahui kualitas moral dari suatu tindakan, tetapi hanya wahyu yang dapat menetapkan *konsekuensi eskatologis* dari tindakan tersebut. Ini adalah sebuah distingsi yang sangat penting, yang memungkinkan Māturīdiyah untuk mengakui kapasitas akal yang signifikan—lebih signifikan daripada yang diakui oleh Asy'ariyah—namun tetap menjaga otoritas final wahyu dalam persoalan-persoalan keagamaan (Al-Māturīdī, 1970, hlm. 150–200; Rudolph, 2015, hlm. 120–160).

3. **Akal dan Wahyu**

   Dalam kerangka Māturīdiyah, hubungan antara akal dan wahyu adalah hubungan harmoni dan saling melengkapi, bukan hubungan konflik atau kompetisi. Akal adalah anugerah Allah yang memungkinkan manusia untuk memahami wahyu, merenungkan alam semesta, dan membedakan antara yang benar dan yang salah. Wahyu adalah petunjuk Allah yang memberikan informasi yang tidak dapat dicapai oleh akal secara mandiri, menetapkan kewajiban-kewajiban yang mengikat secara moral, dan memberikan detail-detail tentang ibadah dan kehidupan setelah kematian. Keduanya berasal dari sumber yang sama—Allah SWT—dan karenanya tidak mungkin bertentangan secara hakiki. Jika tampak ada pertentangan antara kesimpulan akal dan teks wahyu, maka—dalam kerangka Māturīdiyah—kesalahan harus dicari pada interpretasi manusia, baik terhadap wahyu maupun terhadap data-data yang dianalisis oleh akal. Prinsip ini memberikan ruang yang luas bagi akal untuk menafsirkan teks-teks wahyu, namun tetap menegaskan bahwa penafsiran tersebut harus dilakukan dalam batas-batas yang ditetapkan oleh wahyu itu sendiri. Ini adalah sebuah keseimbangan epistemologis yang elegan, yang menghindari ekstrem literalisme yang menolak peran akal, dan ekstrem rasionalisme yang menundukkan wahyu di bawah "pengadilan akal" (Al-Māturīdī, 1970, hlm. 200–250; Rudolph, 2015, hlm. 160–200).

Posisi Māturīdiyah yang moderat dan optimis terhadap akal memiliki implikasi yang sangat signifikan bagi pendidikan Islam. *Pertama*, ia menanamkan sebuah optimisme pedagogis yang mendalam. Jika akal manusia—sebagaimana diyakini oleh Māturīdiyah—memiliki kapasitas untuk mengetahui Tuhan melalui perenungan terhadap alam semesta, maka pendidikan pada dasarnya adalah proses untuk membangkitkan dan mengaktualisasikan potensi yang sudah ada dalam diri setiap manusia. Setiap manusia, tanpa memandang latar belakang, memiliki "kompas moral" bawaan yang—jika dibimbing dengan benar—dapat menuntunnya kepada kebenaran. Tugas pendidik bukanlah untuk "menciptakan" akal dari ketiadaan, melainkan untuk mengarahkan, mempertajam, dan mendisiplinkan akal yang sudah ada, serta untuk membebaskannya dari belenggu-belenggu—seperti hawa nafsu, tradisi buta, dan propaganda—yang menghalanginya dari berfungsi secara optimal. Pandangan ini sangat selaras dengan konsep *fiṭrah* dalam Al-Qur'an—bahwa setiap manusia dilahirkan dalam

keadaan suci dan memiliki kecenderungan alami untuk mengenal Tuhannya—dan memberikan dasar teologis yang kuat untuk pendidikan universal: bahwa setiap manusia memiliki hak dan kapasitas untuk belajar dan berkembang.

Kedua, penekanan Māturīdiyah pada kebebasan kehendak dan kapasitas manusia memberikan fondasi yang kokoh untuk pendidikan moral yang berbasis tanggung jawab personal. Peserta didik diajarkan bahwa mereka—dengan akal dan kehendak yang dianugerahkan Allah—adalah agen-agen moral yang bertanggung jawab atas pilihan-pilihan mereka. Mereka tidak boleh menyalahkan "takdir" atau "lingkungan" atas kegagalan moral mereka, karena Allah telah memberikan mereka kapasitas untuk memilih dan membedakan antara yang baik dan yang buruk. Kesadaran ini, jika ditanamkan dengan benar, akan menghasilkan pribadi-pribadi yang matang secara moral, yang tidak hanya patuh karena takut hukuman, tetapi karena mereka memahami dan menghayati tanggung jawab mereka sebagai hamba Allah.

Ketiga, Māturīdiyah mendorong sebuah budaya intelektual yang kritis dan dialogis, namun tetap berakar pada tradisi. Akal, dalam kerangka Māturīdiyah, memiliki otoritas untuk menafsirkan dan—dalam batas-batas tertentu—bahkan mengkritisi interpretasi-interpretasi terhadap wahyu yang dianggap tidak masuk akal atau tidak konsisten. Ini mendorong para peserta didik untuk tidak hanya menerima secara pasif apa yang diajarkan, tetapi untuk bertanya, berargumen, dan mencari pemahaman yang lebih dalam. Metode pengajaran yang dialogis—seperti *munāẓarah* (debat) dan *mudhākarah* (diskusi)—yang berkembang di madrasah-madrasah Ḥanafī di Asia Tengah, tempat Māturīdiyah berakar, adalah cerminan dari etos intelektual ini. Namun, pada saat yang sama, penafsiran akal harus selalu diuji oleh wahyu, sehingga kreativitas intelektual tidak berubah menjadi spekulasi liar yang tercerabut dari akarnya. Inilah keseimbangan yang diajarkan oleh Māturīdiyah: antara kebebasan berpikir dan kepatuhan pada wahyu, antara kreativitas dan disiplin, dan antara akal dan *naql*. *Wallāhu a'lam*.

AKAL DALAM PENDIDIKAN ISLAM

SETELAH menelusuri secara mendalam pengertian akal, kedudukannya dalam Al-Qur'an, serta spektrum pemikiran para filosof dan teolog Muslim tentangnya—dari al-Kindī hingga Ibn Rushd, dari Mu'tazilah hingga Māturīdiyah—kita kini sampai pada sebuah pertanyaan sintesis yang tak terelakkan: apa implikasi dari seluruh diskursus ini bagi pendidikan Islam? Pertanyaan ini sangat krusial, karena sebuah konsep—betapapun canggih dan mendalamnya—akan tetap menjadi artefak intelektual yang steril jika ia tidak mampu membuahkan implikasi-implikasi praktis yang mentransformasi cara kita mendidik, mengajar, dan membentuk generasi Muslim. Sebaliknya, kegagalan untuk memahami hakikat akal secara tepat—baik dengan merendahkannya hingga menjadi sekadar alat pasif yang tidak memiliki

kapasitas untuk mengetahui kebenaran, maupun dengan mendewakannya hingga menjadi hakim tertinggi atas wahyu—akan menghasilkan sistem pendidikan yang timpang: di satu kutub, pendidikan yang hanya menekankan hafalan dan *taqlīd* buta, mematikan kreativitas, dan melahirkan generasi yang gagap menghadapi tantangan zamannya; di kutub lain, pendidikan yang melepaskan diri dari fondasi wahyu, menjadikan akal sebagai satu-satunya otoritas, dan melahirkan generasi yang cerdas secara intelektual tetapi kering secara spiritual dan tercerabut dari akar tradisinya. Pendidikan Islam yang autentik, dengan demikian, haruslah sebuah pendidikan yang mengintegrasikan akal dan wahyu dalam sebuah keseimbangan yang dinamis dan produktif—sebuah pendidikan yang mampu mengasah ketajaman intelektual peserta didik, namun pada saat yang sama menanamkan kerendahan hati di hadapan Yang Maha Benar; yang mendorong kreativitas dan inovasi, namun dalam batas-batas *adab* dan syariat; yang melatih kemampuan analitis dan kritis, namun dengan kesadaran bahwa puncak dari pengetahuan adalah pengakuan akan keterbatasan diri sendiri di hadapan Allah SWT. Untuk mencapai visi ini, kita akan menguraikan implikasi-implikasi tersebut ke dalam beberapa dimensi fundamental yang saling terkait: *pertama*, akal sebagai fondasi dan tujuan pendidikan; *kedua*, metode-metode pengembangan akal dalam proses pembelajaran; dan *ketiga*, pembentukan etos dan *adab* akal sebagai pilar karakter intelektual Muslim (Al-Attas, 1980, hlm. 35–55; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–120; Bakar, 1999, hlm. 280–310).

1. Akal sebagai Fondasi dan Tujuan Pendidikan

Berdasarkan analisis terhadap Al-Qur'an dan tradisi intelektual Islam yang telah kita telusuri, jelaslah bahwa akal menempati posisi yang sangat sentral dalam pendidikan Islam. Ia adalah fondasi yang tanpanya *taklīf* (tanggung jawab moral) tidak akan mungkin, dan ia adalah tujuan yang kepadanya seluruh proses pendidikan diarahkan. Al-Qur'an, sebagaimana telah kita lihat, tidak menggunakan kata *'aql* sebagai kata benda mati, melainkan sebagai kata kerja aktif—*ya'qilūn*, *ta'qilūn*, *na'qilu*—yang menegaskan bahwa akal bukanlah entitas statis yang dimiliki atau tidak dimiliki, melainkan sebuah *kapasitas dinamis* yang harus terus-menerus diaktualisasikan. Pendidikan, dalam kerangka ini, adalah *proses aktualisasi akal*—membawa akal dari potensi murni (*al-'aql al-hayūlānī* dalam terminologi para filosof) menuju aktualitas yang sempurna (*al-'aql al-mustafād*), dari ketidaktahuan menuju pengetahuan, dari ketidakmampuan menuju keterampilan, dan dari ketidaksadaran menuju kesadaran yang mendalam tentang realitas dan tempat manusia di dalamnya.

Implikasi pertama dan paling fundamental dari pemahaman ini adalah bahwa *setiap peserta didik memiliki potensi akal yang harus dihormati, dihargai, dan dikembangkan*. Tidak ada manusia—terlepas dari latar belakang sosial, ekonomi, atau etnisnya—yang dilahirkan tanpa akal. Bahkan, dalam kerangka Māturīdiyah dan Mu'tazilah, setiap manusia memiliki kapasitas bawaan untuk mengetahui

kebenaran-kebenaran fundamental, termasuk eksistensi Tuhan. Tugas pendidik, dengan demikian, bukanlah untuk "menciptakan" akal dari ketiadaan, melainkan untuk *menyediakan kondisi-kondisi yang memungkinkan* bagi aktualisasi potensi tersebut. Ini berarti bahwa kurikulum, metode pengajaran, dan lingkungan belajar harus dirancang sedemikian rupa sehingga *merangsang, menantang, dan mengembangkan akal* peserta didik, bukan sebaliknya: mematikannya melalui hafalan mekanis, *taqlīd* buta, atau doktrin-doktrin yang melarang pertanyaan dan keraguan.

Lebih jauh, pemahaman tentang akal sebagai tujuan pendidikan membawa kita pada sebuah *hierarki tujuan* yang jelas. Tujuan pendidikan bukanlah sekadar transfer informasi atau pelatihan keterampilan untuk memenuhi kebutuhan pasar kerja—meskipun keduanya adalah efek samping yang diinginkan. Tujuan tertinggi pendidikan adalah membentuk *insān kāmil*—manusia paripurna yang di dalam dirinya akal telah mencapai kesempurnaannya: mampu berpikir secara jernih, logis, dan kritis; mampu membedakan antara yang benar dan yang salah, antara yang bermanfaat dan yang merugikan; mampu memahami wahyu secara mendalam dan menerapkannya dalam kehidupan; dan pada puncaknya, mampu mencapai *ma'rifatullāh*—pengenalan terhadap Allah yang merupakan tujuan dari seluruh eksistensi manusia. Sebagaimana ditegaskan oleh al-Fārābī dan Ibn Sīnā, kebahagiaan tertinggi (*al-sa'ādah al-quṣwā*) terletak pada aktualisasi akal yang sempurna, dan pendidikan adalah jalan menuju kebahagiaan itu. Dalam kerangka ini, setiap mata pelajaran—dari matematika hingga tafsir, dari sains hingga akhlak—harus diorientasikan kepada tujuan ini, dan keberhasilan pendidikan diukur bukan hanya dari nilai ujian, tetapi dari sejauh mana ia melahirkan manusia-manusia yang semakin bijaksana, semakin mengenal Allah, dan semakin bermanfaat bagi sesama (Al-Attas, 1980, hlm. 45–60; Al-Fārābī, 1985, hlm. 200–230).

2. Metode Pengembangan Akal

Jika akal adalah fondasi dan tujuan pendidikan, maka pertanyaan berikutnya adalah: bagaimana akal dikembangkan melalui proses pembelajaran? Tradisi intelektual Islam—baik dari Al-Qur'an, Sunnah, maupun praktik para ulama—menawarkan seperangkat metode yang sangat kaya untuk pengembangan akal, yang secara kolektif membentuk sebuah *pedagogi rasional* yang seimbang dan integratif.

Pertama, pendidikan Islam harus melatih kemampuan berpikir kritis (*al-tafkīr al-naqdī*). Al-Qur'an, sebagaimana telah kita lihat secara ekstensif, secara konsisten menyerukan *tafakkur*, *tadabbur*, *ta'aqqul*, dan *i'tibār*—semua adalah aktivitas kognitif yang melampaui sekadar menerima informasi secara pasif. Al-Qur'an tidak hanya memerintahkan untuk "membaca," tetapi juga untuk "merenungkan," "memikirkan," dan "mengambil pelajaran"—dan secara eksplisit mengecam mereka yang menerima tradisi leluhur tanpa refleksi kritis. Ini

adalah fondasi yang sangat kuat untuk sebuah pedagogi yang mendorong peserta didik untuk mempertanyakan, menganalisis, mengevaluasi, dan menyintesiskan informasi, bukan sekadar menghafal dan mengulanginya. Metode dialog (*al-ḥiwār*), yang sangat dominan dalam Al-Qur'an dan dipraktikkan oleh Rasulullah SAW, adalah instrumen yang sangat efektif untuk mengembangkan berpikir kritis: melalui dialog, peserta didik belajar untuk merumuskan pertanyaan, menyusun argumen, mendengarkan perspektif yang berbeda, dan merevisi pandangan mereka ketika dihadapkan dengan bukti atau argumen yang lebih kuat. Tradisi *munāẓarah* (debat formal) dalam pendidikan Islam klasik—yang melatih para murid untuk mempertahankan posisi mereka di hadapan lawan debat—adalah contoh konkret dari pedagogi berpikir kritis yang sangat maju untuk zamannya, dan yang sangat relevan untuk direvitalisasi dalam konteks kontemporer (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–100; Makdisi, 1981, hlm. 200–230).

Kedua, pendidikan Islam harus mengembangkan kemampuan berpikir reflektif dan kontemplatif (*al-tafakkur wa al-tadabbur*). Berpikir kritis—dengan segala pentingnya—tidaklah cukup. Akal yang hanya kritis tetapi tidak reflektif akan menjadi kering, sinis, dan kehilangan dimensi spiritualnya. Al-Qur'an, sebagaimana telah kita lihat dalam potret *ulū al-albāb*, menghubungkan *tafakkur* (berpikir) dengan *dhikr* (mengingat Allah) secara integral. *Ulū al-albāb* adalah mereka yang "mengingat Allah sambil berdiri, duduk, dan berbaring, dan memikirkan penciptaan langit dan bumi"—sebuah deskripsi yang menunjukkan bahwa aktivitas berpikir dan aktivitas spiritual bukanlah dua hal yang terpisah, melainkan dua sisi dari mata uang yang sama. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa peserta didik harus dilatih tidak hanya untuk menganalisis dan mengkritisi, tetapi juga untuk merenung, menginternalisasi, dan menghubungkan pengetahuan dengan kesadaran spiritual. Seorang murid yang mempelajari biologi, misalnya, tidak hanya belajar tentang mekanisme sel dan DNA sebagai fakta-fakta ilmiah yang netral; ia juga diajak untuk merenungkan keajaiban penciptaan, kompleksitas kehidupan, dan kebijaksanaan Sang Pencipta yang termanifestasi dalam setiap detail ciptaan-Nya. Inilah yang membedakan pendidikan Islam dari pendidikan sekuler: bahwa pengetahuan tidak pernah berhenti pada level faktual, tetapi selalu diangkat ke level spiritual dan moral (Al-Attas, 1980, hlm. 50–65; Nasr, 1989, hlm. 50–80).

Ketiga, pendidikan Islam harus mendorong kemampuan berpikir kreatif dan inovatif (*al-ibdā' wa al-ijtihād*). Tradisi intelektual Islam—sebagaimana ditunjukkan oleh pencapaian-pencapaian luar biasa para ilmuwan, filsuf, dan seniman Muslim pada masa kejayaan peradaban Islam—adalah saksi dari sebuah budaya yang sangat menghargai kreativitas dan inovasi. Para ilmuwan Muslim tidak puas hanya dengan menerjemahkan dan mengulangi karya-karya Yunani; mereka mengkritisi, mengembangkan, dan mentransformasikannya, menciptakan disiplin-disiplin baru dan membuat penemuan-penemuan

orisinal. Semangat inilah yang harus dihidupkan kembali dalam pendidikan Islam kontemporer. Peserta didik harus didorong untuk tidak hanya menjadi konsumen pengetahuan, tetapi juga produsen pengetahuan; untuk tidak hanya menjawab pertanyaan-pertanyaan yang sudah ada, tetapi juga mengajukan pertanyaan-pertanyaan baru; untuk tidak hanya mengikuti jalur-jalur yang telah mapan, tetapi juga membuka jalur-jalur baru. *Ijtihād*—yang dalam terminologi hukum Islam berarti upaya maksimal untuk menemukan hukum dari sumber-sumbernya—harus diperluas maknanya menjadi sebuah etos kreativitas intelektual yang meresap ke dalam seluruh disiplin ilmu, dari tafsir hingga teknik, dari fiqh hingga farmasi. Tentu saja, kreativitas ini harus dijalankan dalam kerangka *adab* dan syariat, sehingga ia tidak berubah menjadi inovasi yang merusak (*bid'ah ḍalālah*) atau spekulasi yang menyesatkan. Tetapi kerangka ini seharusnya menjadi panduan yang membebaskan, bukan belenggu yang mengekang—sebuah distingsi yang sangat penting yang sering kali dikaburkan dalam praktik pendidikan Islam yang terlalu konservatif dan defensif (Al-Faruqi, 1982, hlm. 80–100; Bakar, 1999, hlm. 250–280).

3. Etos dan *Adab* Akal

Pengembangan akal dalam pendidikan Islam tidak dapat dipisahkan dari pembentukan etos dan *adab* akal—yaitu, sikap-sikap mental dan moral yang seharusnya menyertai penggunaan akal. Akal yang cerdas tetapi tanpa *adab*—tanpa kerendahan hati, tanpa kesadaran akan keterbatasannya, dan tanpa komitmen etis—bukanlah akal yang dicita-citakan oleh Islam; ia adalah akal yang dapat menjadi sumber kesombongan, kezaliman, dan kehancuran. Al-Qur'an, sebagaimana telah kita lihat, mengaitkan penggunaan akal yang benar dengan *taqwā* (kesadaran akan Allah), *dhikr* (mengingat Allah), dan *ikhlāṣ* (ketulusan niat)—semua adalah kualitas-kualitas spiritual yang membentuk etos akal yang islami.

Pertama, kerendahan hati intelektual (*al-tawāḍu' al-'aqlī*). Akal yang sehat adalah akal yang menyadari keterbatasannya sendiri. Ia tahu bahwa ada realitas-realitas yang melampaui kapasitasnya—*al-ghayb* yang hanya dapat diakses melalui wahyu—dan ia menerima keterbatasan ini dengan lapang dada, bukan dengan frustrasi atau penolakan. Kerendahan hati ini bukanlah tanda kelemahan; ia adalah tanda kedewasaan dan kebijaksanaan. Seorang ilmuwan atau pemikir Muslim yang telah mencapai kedalaman pengetahuan justru akan semakin rendah hati, karena ia menyadari betapa sedikitnya apa yang ia ketahui dibandingkan dengan samudra ilmu Allah yang tak bertepi. Firman-Nya:

وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا

"Dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit" (QS. Al-Isrā' [17]: 85) adalah fondasi dari kerendahan hati epistemologis ini. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa peserta didik harus diajarkan untuk *menghargai pengetahuan*

tanpa mendewakannya, untuk *mengakui ketidaktahuan tanpa merasa malu*, dan untuk *terbuka terhadap kritik dan revisi* tanpa merasa terancam. Sikap ini adalah antitesis dari kesombongan intelektual (*al-ghurūr al-'aqlī*) yang sering kali menyertai pencapaian-pencapaian akademik, dan yang dapat menghalangi seseorang dari terus belajar dan berkembang (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–100).

Kedua, keterbukaan dan toleransi intelektual (*al-infitāḥ wa al-tasāmuḥ al-'aqlī*). Akal yang sehat menyadari bahwa kebenaran tidak dimonopoli oleh satu orang, satu mazhab, atau satu tradisi. Ia terbuka untuk mendengarkan perspektif-perspektif yang berbeda, untuk mempertimbangkan argumen-argumen yang menantang keyakinannya sendiri, dan—jika diperlukan—untuk merevisi pandangannya berdasarkan bukti dan argumentasi yang lebih kuat. Sikap ini, yang dalam tradisi Islam dikenal sebagai *adab al-ikhtilāf* (etika perbedaan pendapat), adalah fondasi bagi perkembangan intelektual yang sehat dan dinamis. Tanpa keterbukaan ini, tradisi intelektual akan menjadi mandek, dogmatis, dan tidak mampu merespons tantangan-tantangan baru. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa peserta didik harus dilatih **untuk** menghargai keragaman pendapat, untuk mendengarkan dengan empati, dan untuk berdebat dengan sopan dan konstruktif—bukan untuk "memenangkan" debat, tetapi untuk mencari kebenaran bersama-sama. Tradisi *munāẓarah* Islam klasik, yang memiliki aturan-aturan etis yang ketat, adalah model yang sangat berharga untuk pedagogi semacam ini (Makdisi, 1981, hlm. 200–230).

Ketiga, tanggung jawab intelektual dan moral (*al-mas'ūliyyah al-'aqliyyah wa al-akhlāqiyyah*). Akal, dalam pandangan Islam, bukanlah sekadar instrumen yang netral secara moral; ia adalah anugerah yang akan dimintai pertanggungjawaban. Setiap pemikiran, setiap kesimpulan, dan setiap tindakan yang didasarkan pada penalaran akal akan dihisab oleh Allah SWT. Kesadaran ini—yang ditegaskan dalam firman-Nya:

إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا

"Sesungguhnya pendengaran, penglihatan, dan hati, semuanya itu akan dimintai pertanggungjawabannya" (QS. Al-Isrā' [17]: 36)—adalah fondasi bagi etika intelektual yang sangat kuat. Seorang ilmuwan atau pemikir Muslim tidak dapat bersembunyi di balik klaim "netralitas ilmiah" atau "kebebasan akademik" ketika penelitiannya digunakan untuk tujuan-tujuan yang merusak. Ia bertanggung jawab—di hadapan Allah dan di hadapan sesama manusia—atas konsekuensi dari pemikiran dan penemuannya. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa peserta didik harus diajarkan untuk *mempertimbangkan implikasi etis* dari pengetahuan yang mereka peroleh, untuk *menggunakan akal mereka demi kemaslahatan*, bukan demi kerusakan, dan untuk menyadari bahwa *setiap*

aktivitas intelektual adalah ibadah yang harus dilandasi dengan niat yang ikhlas dan dilakukan dalam kerangka yang diridhai oleh Allah.

Pendidikan akal dalam Islam, pada akhirnya, adalah tentang *mencapai keseimbangan yang dinamis* antara pengembangan potensi intelektual dan pembentukan kesadaran spiritual; antara mendorong kreativitas dan inovasi dan menanamkan *adab* dan tanggung jawab; dan antara menghormati kapasitas akal dan mengakui keterbatasannya. Keseimbangan ini—yang merupakan inti dari *wasaṭiyyah* Islam—adalah kunci untuk melahirkan generasi Muslim yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga dalam secara spiritual dan mulia secara moral. Generasi yang mampu menghadapi tantangan-tantangan zamannya dengan kejernihan berpikir, namun tetap teguh dalam iman dan rendah hati di hadapan Allah. Generasi yang menguasai sains dan teknologi, tetapi tidak kehilangan kesadaran akan makna dan tujuan eksistensi. Generasi yang kritis dan inovatif, tetapi tetap berakar pada tradisi dan terikat oleh nilai-nilai Ilahi. Inilah generasi *ulū al-albāb* yang dicita-citakan oleh Al-Qur'an, dan inilah tujuan dari pendidikan akal dalam Islam. Sebagaimana firman-Nya:

إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ

"Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang, terdapat tanda-tanda bagi ulū al-albāb—orang-orang yang berakal" (QS. Āli 'Imrān [3]: 190). Ayat ini adalah panggilan abadi untuk menggunakan akal—untuk membaca, merenungkan, dan memahami—dan panggilan inilah yang harus menjadi nyawa dari seluruh sistem pendidikan Islam. *Wallāhu a'lam*.

PERTANYAAN KRITIS

1. Al-Qur'an tidak menggunakan kata *'aql* sebagai kata benda, melainkan selalu dalam bentuk kata kerja aktif (*ya'qilūn*, *ta'qilūn*). Apa implikasi filosofis dan pedagogis dari fenomena linguistik ini terhadap cara kita memahami dan mendidik akal? Apakah sistem pendidikan Islam kontemporer—yang cenderung mengukur kecerdasan melalui tes-tes statis—telah mengabaikan dimensi dinamis dan aktif dari akal ini?
2. Al-Kindī, al-Fārābī, dan Ibn Sīnā mengembangkan teori hierarki akal yang berpuncak pada *al-'aql al-mustafād* dan koneksi dengan *al-'aql al-fa''āl*. Bagaimana teori ini dapat didialogkan dengan psikologi kognitif modern dan neurosains? Apakah konsep *al-'aql al-fa''āl*—yang sering diidentikkan dengan Malaikat Jibril—masih relevan dalam kerangka pendidikan Islam kontemporer, ataukah ia harus ditafsirkan ulang secara metaforis?
3. Ibn Rushd berargumen bahwa tidak ada pertentangan hakiki antara akal dan wahyu, dan bahwa jika tampak ada pertentangan, teks wahyu harus ditafsirkan secara alegoris (*ta'wīl*). Namun, ia juga membatasi hak *ta'wīl* hanya untuk para

filosof, dan melarangnya disebarkan kepada orang awam. Apakah pembatasan ini konsisten dengan prinsip universalitas pendidikan Islam? Bagaimana kita dapat mengajarkan keseimbangan antara akal dan wahyu tanpa menciptakan hierarki elitis yang membagi umat menjadi "filosof" dan "awam"?

4. Mu'tazilah menekankan otonomi akal dalam mengetahui kebaikan dan keburukan (*al-taḥsīn wa al-taqbīḥ al-'aqliyyān*), sementara Asy'ariyah menolaknya dan menegaskan bahwa kebaikan dan keburukan hanya dapat diketahui melalui wahyu. Māturīdiyah mengambil posisi tengah. Di era kontemporer, ketika umat Islam dihadapkan pada isu-isu etis baru yang tidak disebutkan secara eksplisit dalam teks-teks klasik—seperti bioetika, kecerdasan buatan, dan perubahan iklim—manakah dari ketiga posisi teologis ini yang paling memberikan kerangka yang memadai untuk pengambilan keputusan etis? Mengapa?
5. Asy'ariyah mengembangkan doktrin *kasb* untuk mendamaikan kemahakuasaan Allah dengan tanggung jawab moral manusia. Doktrin ini sering dikritik—bahkan oleh kalangan internal—sebagai terlalu deterministik dan sulit dipahami. Evaluasilah secara kritis: apakah doktrin *kasb*, dalam praktiknya, cenderung melemahkan atau justru memperkuat etos tanggung jawab moral dan semangat untuk berusaha dalam pendidikan? Bagaimana implikasinya terhadap motivasi belajar peserta didik?
6. Ibn Sīnā memperkenalkan konsep *al-ḥads* (intuisi intelektual) dan *al-'aql al-qudsī* (akal kudus) untuk menjelaskan fenomena kreativitas, penemuan ilmiah, dan kenabian. Bagaimana konsep *al-ḥads* ini dapat diintegrasikan ke dalam metodologi pengajaran di institusi pendidikan Islam? Dapatkah "intuisi" dilatih dan dikembangkan, ataukah ia semata-mata anugerah ilahi yang tidak dapat diupayakan?
7. Al-Fārābī menekankan bahwa metode pengajaran harus disesuaikan dengan tingkat kapasitas akal peserta didik: metode retoris (*khiṭābī*) untuk awam, dialektik (*jadalī*) untuk teolog, dan demonstratif (*burhānī*) untuk filosof. Apakah diferensiasi semacam ini dapat diterapkan dalam sistem pendidikan massal kontemporer tanpa menciptakan diskriminasi atau melanggengkan ketidaksetaraan? Bagaimana kita dapat menyeimbangkan antara ideal personalisasi pendidikan dan realitas standarisasi?
8. Baik Mu'tazilah maupun Māturīdiyah menekankan bahwa menggunakan akal (*al-naẓar*) adalah kewajiban pertama bagi setiap *mukallaf*. Namun, dalam banyak tradisi pendidikan Islam, hafalan (*taḥfīẓ*) sering kali diprioritaskan di atas pemikiran kritis, terutama pada tahap-tahap awal. Apakah ini merupakan kontradiksi, ataukah dapat diargumentasikan bahwa hafalan adalah *langkah niscaya* sebelum pemikiran kritis dapat dilakukan, sebagaimana diisyaratkan oleh Ibn Khaldūn? Di manakah titik keseimbangannya?
9. Diskursus tentang akal dalam Islam sering kali terjebak dalam dikotomi antara "akal" dan "wahyu" sebagai dua entitas yang terpisah dan berpotensi konflik.

Padahal, baik para filosof maupun teolog—dengan penekanan yang berbeda—sepakat bahwa akal adalah ciptaan Allah dan karenanya tidak mungkin secara hakiki bertentangan dengan wahyu-Nya. Mengapa, dalam sejarah dan praktik kontemporer, persepsi tentang "konflik" ini tetap begitu kuat? Apa yang dapat dilakukan oleh sistem pendidikan Islam untuk mendekonstruksi dikotomi ini dan menanamkan kesadaran akan harmoni fundamental antara akal dan iman?

10. Setelah menelusuri seluruh spektrum pemikiran tentang akal—dari Al-Qur'an, filosof, teolog, hingga implikasinya bagi pendidikan—rumuskan visi Anda sendiri tentang "sekolah" atau "universitas" Islam yang ideal yang menempatkan pengembangan akal sebagai pilar utamanya. Bagaimana kurikulumnya, metode pengajarannya, budaya intelektualnya, dan bagaimana sekolah tersebut akan menyeimbangkan antara pengembangan akal, pembentukan *adab*, dan pencapaian *ma'rifatullāh*?

REFERENSI

Adamson, P. (2007). *Al-Kindī*. Oxford University Press.

Al-Ash'arī, A. Ḥ. (1953). *Kitāb al-luma' fī al-radd 'alā ahl al-zaygh wa al-bida'*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Al-Bāqillānī, M. (1957). *Kitāb tamhīd al-awā'il wa talkhīṣ al-dalā'il*. Dār al-Fikr al-'Arabī.

Al-Fārābī, A. N. (1985). *al-Madīnah al-fāḍilah* (R. Walzer, Ed. & Trans.). Clarendon Press.

Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2011). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn* (5 jilid). Dār al-Ṣādir.

Al-Jurjānī, A. (1985). *al-Ta'rīfāt*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Kindī, Y. (1950). *Rasā'il al-Kindī al-falsafiyyah* (M. A. Abū Rīdah, Ed.). Dār al-Fikr al-'Arabī.

Al-Māturīdī, A. M. (1970). *Kitāb al-tawḥīd* (F. Kholeif, Ed.). Dār al-Mashriq.

Al-Qāḍī 'Abd al-Jabbār. (1965). *al-Mughnī fī abwāb al-tawḥīd wa al-'adl* (16 jilid). al-Mu'assasah al-Miṣriyyah al-'Āmmah.

Al-Rāghib al-Aṣfahānī, Ḥ. (2009). *Mufradāt alfāẓ al-Qur'ān*. Dār al-Qalam.

Al-Shāṭibī, I. (1997). *al-Muwāfaqāt fī uṣūl al-sharī'ah* (7 jilid). Dār Ibn 'Affān.

Arnaldez, R. (1998). *Averroes: A rationalist in Islam* (D. Streight, Trans.). University of Notre Dame Press.

Atiyeh, G. N. (1985). *Al-Kindi: The philosopher of the Arabs*. Islamic Research Institute.

Bakar, O. (1999). *The history and philosophy of Islamic science*. Islamic Texts Society.

Black, D. L. (2013). Avicenna on the ontological and epistemic status of fictional beings. *Documenti e studi sulla tradizione filosofica medievale*, *24*, 425–453.

Fakhry, M. (2002). *A history of Islamic philosophy* (3rd ed.). Columbia University Press.

Frank, R. M. (1991). *Al-Ghazālī and the Ash'arite school*. Duke University Press.

Griffel, F. (2009). *Al-Ghazali's philosophical theology*. Oxford University Press.

Gutas, D. (2014). *Avicenna and the Aristotelian tradition: Introduction to reading Avicenna's philosophical works* (2nd ed.). Brill.

Ibn Manẓūr, M. (1955). *Lisān al-'Arab* (15 jilid). Dār Ṣādir.

Ibn Rushd, A. (2001). *Faṣl al-maqāl fīmā bayna al-ḥikmah wa al-sharī'ah min al-ittiṣāl*. Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-'Arabiyyah.

Izutsu, T. (2002). *Ethico-religious concepts in the Qur'an*. McGill-Queen's University Press.

Leaman, O. (1988). *Averroes and his philosophy* (Rev. ed.). Curzon Press.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

Martin, R. C., Woodward, M. R., & Atmaja, D. S. (1997). *Defenders of reason in Islam: Mu'tazilism from medieval school to modern symbol*. Oneworld Publications.

Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Nasr, S. H. (2006). *Islamic philosophy from its origin to the present: Philosophy in the land of prophecy*. State University of New York Press.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Rudolph, U. (2015). *Al-Maturidi and the development of Sunni theology in Samarqand* (R. Adem, Trans.). Brill.

Taylor, R. C. (2009). Ibn Rushd / Averroes and the Islamic philosophical tradition. Dalam S. Nadler (Ed.), *A companion to early modern philosophy* (hlm. 15–30). Blackwell.

Van Ess, J. (2006). *The flowering of Muslim theology*. Harvard University Press.

Walzer, R. (1985). *Al-Farabi on the perfect state: Abū Naṣr al-Fārābī's Mabādi' ārā› ahl al-madīna al-fāḍila*. Clarendon Press.

Watt, W. M. (1973). *The formative period of Islamic thought*. Edinburgh University Press.

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Adamson, P., & Taylor, R. C. (Eds.). (2005). *The Cambridge companion to Arabic philosophy*. Cambridge University Press.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2000). *The incoherence of the philosophers / Tahāfut al-falāsifah* (M. E. Marmura, Ed. & Trans.). Brigham Young University Press.

Al-Jābirī, M. A. (1999). *Arab-Islamic philosophy: A contemporary critique*. University of Texas Press.

Aminrazavi, M. (2009). *Islamic philosophical theology*. Routledge.

Bakar, O. (2008). *Tawhid and science: Islamic perspectives on religion and science* (2nd ed.). Islamic Book Trust.

Campanini, M. (2008). *An introduction to Islamic philosophy*. Edinburgh University Press.

Corbin, H. (1993). *History of Islamic philosophy*. Kegan Paul International.

Davidson, H. A. (1992). *Alfarabi, Avicenna, and Averroes, on intellect: Their cosmologies, theories of the active intellect, and theories of human intellect*. Oxford University Press.

Dhanani, A. (1994). *The physical theory of Kalam: Atoms, space, and void in Basrian Mu'tazili cosmology*. Brill.

Fakhry, M. (2004). *Averroes (Ibn Rushd): His life, works and influence*. Oneworld Publications.

Goodman, L. E. (2006). *Avicenna* (Updated ed.). Cornell University Press.

Hourani, G. F. (1985). *Reason and tradition in Islamic ethics*. Cambridge University Press.

Kemal, S. (2003). *The philosophical poetics of Alfarabi, Avicenna and Averroes: The Aristotelian reception*. Routledge.

Marmura, M. E. (Ed.). (1984). *Islamic theology and philosophy: Studies in honor of George F. Hourani*. State University of New York Press.

Nasr, S. H., & Leaman, O. (Eds.). (1996). *History of Islamic philosophy* (2 vols.). Routledge.

Netton, I. R. (1989). *Allah transcendent: Studies in the structure and semiotics of Islamic philosophy, theology, and cosmology*. Routledge.

Rosenthal, F. (1970). *Knowledge triumphant: The concept of knowledge in medieval Islam*. Brill.

Sabra, A. I. (1989). *The optics of Ibn al-Haytham: Books I-III, on direct vision*. Warburg Institute.

Urvoy, D. (1991). *Ibn Rushd (Averroes)*. Routledge.

Watt, W. M. (1985). *Islamic philosophy and theology: An extended survey* (2nd ed.). Edinburgh University Press.

Wolfson, H. A. (1976). *The philosophy of the Kalam*. Harvard University Press.

INTEGRASI WAHYU DAN RASIO

Setelah menempuh dua perjalanan analitis yang paralel—menyelami wahyu sebagai sumber tertinggi pengetahuan dan menelusuri akal sebagai anugerah termulia yang membedakan manusia—kita kini tiba di persimpangan yang paling krusial dan paling menentukan dalam seluruh diskursus epistemologi Islam: bagaimana kedua sumber ini berelasi, berinteraksi, dan—pada akhirnya—berintegrasi dalam sebuah kesatuan yang harmonis? Pertanyaan ini bukan sekadar persoalan teoretis yang hanya relevan bagi para filosof dan teolog di menara gading; ia adalah pertanyaan eksistensial yang jawabannya akan menentukan arah, karakter, dan nasib seluruh peradaban Islam. Sebab, sejarah telah menunjukkan dengan sangat jelas: ketika wahyu dan akal berjalan dalam harmoni—saling menguatkan, saling mengoreksi, dan saling memperkaya—peradaban Islam mencapai puncak-puncak kejayaannya yang paling gemilang, melahirkan karya-karya monumental dalam sains, filsafat, hukum, dan seni yang menjadi obor bagi kebangkitan Eropa. Namun, ketika keduanya tercerai—ketika wahyu dipinggirkan di ruang-ruang privat sementara akal dilepaskan tanpa kendali di ruang publik, atau sebaliknya, ketika akal dibelenggu atas nama pembelaan terhadap wahyu—peradaban Islam mengalami kemunduran yang panjang, kehilangan kreativitas intelektualnya, dan akhirnya tertinggal dalam percaturan global. Dengan demikian, pertanyaan tentang integrasi wahyu dan rasio bukanlah sekadar "bab" dalam sebuah buku teks; ia adalah jantung yang memompa kehidupan ke dalam tubuh peradaban Islam, dan ia adalah kompas yang menentukan apakah umat ini akan bergerak menuju kebangkitan atau terus terpuruk dalam kemunduran (Al-Attas, 1978, hlm. 40–60; Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–50; Nasr, 1989, hlm. 1–20).

Namun, sebelum kita dapat berbicara tentang integrasi, kita harus terlebih dahulu memahami mengapa disintegrasi itu terjadi. Dalam sub-bab ini, kita akan memulainya dengan sebuah penelusuran historis dan konseptual tentang dikotomi ilmu—pemisahan antara "ilmu agama" (*al-'ulūm al-dīniyyah*) dan "ilmu umum" (*al-'ulūm al-dunyawiyyah*)—yang telah menjadi ciri khas sistem pendidikan Islam kontemporer, dan yang akarnya jauh lebih kompleks daripada sekadar "pengaruh kolonial." Dikotomi ini bukanlah takdir sejarah yang tak terelakkan; ia adalah produk dari pilihan-pilihan intelektual, politis, dan institusional yang dibuat—atau tidak dibuat—oleh generasi-generasi Muslim terdahulu dalam merespons tantangan-tantangan zamannya. Memahami bagaimana dikotomi ini terbentuk, bagaimana

ia dipertahankan, dan bagaimana ia telah mengakar dalam kesadaran umat, adalah langkah pertama yang niscaya untuk mulai membongkarnya. Dari diagnosis ini, kita akan beralih ke landasan konseptual dan teologis bagi integrasi wahyu dan akal—menunjukkan bahwa dalam pandangan dunia Islam yang autentik, keduanya bukanlah musuh yang harus dipisahkan, melainkan mitra yang saling memerlukan: wahyu memberikan kerangka metafisik, etis, dan teleologis yang tanpanya akal akan tersesat; akal memberikan instrumen pemahaman, interpretasi, dan aplikasi yang tanpanya wahyu akan membeku. Sebagaimana ditegaskan oleh al-Ghazālī dalam metaforanya yang terkenal, akal adalah mata, dan wahyu adalah cahaya; mata tanpa cahaya tidak akan melihat, tetapi cahaya tanpa mata tidak akan berguna (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–100).

Dari fondasi konseptual ini, kita akan mengeksplorasi dua upaya besar yang dilakukan oleh para pemikir Muslim kontemporer untuk *menerjemahkan integrasi ke dalam praksis keilmuan dan pendidikan*: proyek *Islamisasi Ilmu Pengetahuan* yang digagas oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas dan Ismail Raji al-Faruqi, serta paradigma *Integrasi-Interkoneksi* yang dikembangkan oleh M. Amin Abdullah. *Kedua* proyek ini—meskipun berbeda dalam penekanan, metodologi, dan cakupan—berbagi sebuah keyakinan fundamental yang sama: bahwa umat Islam tidak dapat keluar dari krisis peradabannya tanpa terlebih dahulu menyelesaikan krisis epistemologisnya, dan bahwa krisis epistemologis itu hanya dapat diselesaikan dengan mengembalikan seluruh cabang ilmu pengetahuan ke dalam pangkuan tauhid, setelah berabad-abad tercerabut oleh sekularisme. Al-Attas, dengan diagnosisnya yang tajam tentang "krisis *adab*" dan usulannya untuk mengembalikan *ta'dīb* sebagai inti pendidikan Islam, menawarkan sebuah *revolusi epistemologis* yang dimulai dari pemurnian pandangan dunia. Al-Faruqi, dengan "Rencana Kerja Dua Belas Langkah"-nya yang ambisius, menawarkan sebuah roadmap institusional untuk Islamisasi yang mencakup seluruh disiplin ilmu, dari sains alam hingga ilmu-ilmu sosial. Sementara itu, Amin Abdullah, dengan metafora "jaring laba-laba keilmuan"-nya, menawarkan sebuah *model dialogis-integratif* yang lebih cair, lebih terbuka, dan lebih peka terhadap kompleksitas realitas kontemporer. Masing-masing proyek ini memiliki kekuatan dan keterbatasannya sendiri, dan kita akan mengevaluasinya secara kritis, dengan memberikan perhatian khusus pada implementasi dalam pendidikan Islam—sejauh mana gagasan-gagasan besar ini telah berhasil mentransformasi kurikulum, metodologi pengajaran, dan budaya akademik di institusi-institusi pendidikan Islam, serta apa saja hambatan-hambatan yang masih menghadang.

Akhirnya, sub-bab ini akan ditutup dengan sebuah refleksi tentang apa yang diperlukan untuk melampaui retorika integrasi menuju realitas integrasi. Terlalu sering, "integrasi ilmu" dijadikan slogan yang indah di atas kertas—dalam dokumen-dokumen visi-misi universitas, dalam pidato-pidato rektor, dan dalam buku-buku teks—namun gagal mewujud dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Guru-guru sains tetap mengajarkan sains seolah-olah ia adalah disiplin yang netral dan bebas nilai; guru-guru agama tetap mengajarkan agama seolah-olah ia adalah ranah yang terpisah dari realitas dunia; dan para mahasiswa tetap lulus dengan kepribadian yang terbelah—mampu menghitung integral tetapi gagap dalam memahami Al-Qur'an, atau sebaliknya, hafal ratusan hadis tetapi buta terhadap problem-problem kontemporer. Melampaui kesenjangan antara ideal dan realitas ini memerlukan lebih dari sekadar perubahan kurikulum atau penambahan mata kuliah; ia memerlukan *transformasi pandangan dunia, reformasi kelembagaan yang mendalam*, dan—yang paling sulit—perubahan budaya akademik yang telah mengakar selama beberapa generasi. Inilah tantangan yang dihadapi oleh proyek integrasi wahyu dan rasio, dan inilah agenda yang akan kita bahas dalam sub-bab ini.

Firman Allah SWT memberikan kerangka bagi seluruh diskursus ini, dengan menegaskan bahwa alam semesta—dengan segala keteraturan dan kompleksitasnya—adalah *āyāt* yang hanya dapat dipahami oleh mereka yang mengintegrasikan akal dan zikir:

إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَأٓيَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ

"Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang, terdapat tanda-tanda bagi ulū al-albāb—(yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri atau duduk atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi" (QS. Āli 'Imrān [3]: 190–191). Ayat ini secara eksplisit menghubungkan dua aktivitas yang dalam tradisi sekuler-modern sering kali dipertentangkan: *dhikr* (mengingat Allah) dan *tafakkur* (memikirkan penciptaan). Dalam potret Al-Qur'an, *ulū al-albāb*—para pemilik akal yang mendalam—adalah mereka yang mengintegrasikan keduanya secara harmonis: zikir mereka tidak menghentikan pemikiran mereka, dan pemikiran mereka tidak mengalihkan mereka dari zikir. Inilah esensi dari integrasi wahyu dan rasio: bahwa akal yang diterangi oleh wahyu akan mampu membaca *āyāt* Allah di alam semesta, dan bahwa wahyu yang dipahami oleh akal akan mampu memberikan petunjuk bagi kehidupan manusia dalam seluruh dimensinya. Inilah fondasi yang akan menopang seluruh pembahasan kita dalam sub-bab ini.

DIKOTOMI ILMU DALAM SEJARAH

UNTUK memahami tantangan integrasi wahyu dan rasio, kita harus memulainya dengan sebuah diagnosis historis yang jujur dan kritis terhadap fenomena yang telah menjadi ciri paling menonjol—dan paling problematik—dari sistem pendidikan Islam kontemporer: *dikotomi ilmu*. Istilah ini merujuk pada pemisahan

yang tegas, baik secara institusional, kurikuler, maupun epistemologis, antara apa yang disebut sebagai "ilmu agama" (*al-'ulūm al-dīniyyah* atau *al-'ulūm al-naqliyyah*) dan "ilmu umum" (*al-'ulūm al-'āmmah* atau *al-'ulūm al-'aqliyyah*). Dalam sistem pendidikan yang terbelah ini, fiqh, tafsir, hadis, dan akidah diajarkan di madrasah-madrasah tradisional atau fakultas-fakultas agama, sementara fisika, matematika, ekonomi, dan kedokteran diajarkan di sekolah-sekolah modern atau fakultas-fakultas umum. Kedua jenis institusi ini tidak hanya berbeda dalam kurikulum, tetapi juga—dan ini yang lebih serius—dalam pandangan dunia, metodologi, dan asumsi-asumsi epistemologis yang mendasarinya. Akibatnya, lahirlah generasi-generasi Muslim yang mengalami apa yang disebut oleh para sosiolog sebagai skizofrenia epistemologis (*epistemological schizophrenia*): di satu sisi, mereka meyakini Islam sebagai kebenaran mutlak yang mengatur seluruh aspek kehidupan; di sisi lain, mereka mempelajari dan mempraktikkan ilmu-ilmu modern yang—secara implisit atau eksplisit—dibangun di atas asumsi-asumsi sekuler yang bertentangan dengan keyakinan tersebut. Mereka hidup dalam dua dunia yang tidak pernah bertemu: dunia masjid yang sakral dan dunia laboratorium yang profan; dunia kitab kuning yang abadi dan dunia jurnal ilmiah yang selalu berubah (Al-Attas, 1978, hlm. 40–60; Al-Faruqi, 1982, hlm. 10–30; Rahman, 1982, hlm. 30–50).

Kesalahpahaman yang paling umum—dan paling berbahaya—adalah menganggap bahwa dikotomi ini merupakan fitur bawaan (*inherent feature*) dari tradisi intelektual Islam sejak awal, atau bahwa ia adalah konsekuensi logis dari pemisahan ontologis antara *al-'ulūm al-naqliyyah* dan *al-'ulūm al-'aqliyyah* yang telah dirumuskan oleh para ulama klasik. Anggapan ini, sebagaimana akan kita lihat, adalah *keliru secara historis dan menyesatkan secara konseptual*. Klasifikasi ilmu yang dikembangkan oleh al-Ghazālī, Ibn Khaldūn, dan para pemikir Muslim lainnya memang membedakan antara ilmu-ilmu yang bersumber dari wahyu dan ilmu-ilmu yang bersumber dari akal. Namun, pembedaan ini bersifat hierarkis dan fungsional, bukan *dikotomis dan antagonistik*. Para ulama klasik tidak pernah bermaksud untuk memisahkan kedua jenis ilmu ini ke dalam institusi-institusi yang berbeda, atau untuk menyatakan bahwa mempelajari ilmu-ilmu 'aqliyyah adalah kurang Islami atau bahkan haram. Sebaliknya, sebagaimana telah kita lihat dalam pembahasan tentang klasifikasi ilmu, mereka menekankan bahwa kedua jenis ilmu ini saling memerlukan: ilmu-ilmu naqliyyah memberikan kerangka metafisik dan etis, sementara ilmu-ilmu 'aqliyyah memberikan instrumen untuk memahami alam semesta dan memakmurkan bumi. Ibn Khaldūn (2015, Jilid 2, hlm. 400–450), misalnya, secara eksplisit menyatakan bahwa ilmu-ilmu 'aqliyyah adalah "alamiah bagi manusia sejauh ia adalah makhluk yang berpikir," dan bahwa mempelajarinya—terutama ilmu-ilmu yang memiliki manfaat praktis seperti kedokteran, matematika, dan astronomi—adalah *fardhu kifayah* yang harus ada dalam komunitas Muslim.

Lalu, jika dikotomi bukanlah fitur bawaan Islam, dari mana ia berasal? Jawabannya terletak pada sebuah proses sejarah yang panjang dan kompleks,

yang melibatkan interaksi antara faktor-faktor internal dalam tradisi Islam dan tekanan-tekanan eksternal dari modernitas dan kolonialisme. Dalam sub-bab ini, kita akan menelusuri akar-akar historis dari dikotomi ini, mengidentifikasi mekanisme-mekanisme yang melaluinya ia terbentuk dan mengakar, dan—yang paling penting—membongkar asumsi-asumsi yang membuatnya terus bertahan hingga hari ini. Hanya dengan memahami bagaimana dikotomi ini lahir, kita dapat mulai membayangkan bagaimana ia dapat dilampaui.

1. Diferensiasi versus Dikotomi

Untuk memahami akar dikotomi, kita harus terlebih dahulu membedakan antara diferensiasi (*al-tamyīz*) dan dikotomi (*al-faṣl al-qāṭi'*). Diferensiasi adalah pengakuan bahwa ilmu-ilmu memiliki sumber, metode, dan tingkatan yang berbeda-beda, dan bahwa perbedaan ini harus dihormati dan diperhitungkan dalam organisasi pendidikan. Dikotomi, sebaliknya, adalah pemisahan yang tegas dan antagonistik, di mana dua jenis ilmu dipandang sebagai saling eksklusif, tidak saling terkait, dan bahkan saling bertentangan. Diferensiasi adalah ciri dari setiap tradisi intelektual yang matang; dikotomi adalah patologi yang muncul dari kondisi-kondisi historis tertentu.

Dalam tradisi Islam pra-modern, diferensiasi memang ada, tetapi dikotomi—dalam pengertian yang ketat—tidak. Para ulama klasik membedakan antara ilmu-ilmu naqliyyah dan 'aqliyyah, dan mereka mengakui bahwa ilmu-ilmu naqliyyah—karena bersumber dari wahyu—memiliki prioritas dan kemuliaan yang lebih tinggi. Namun, pengakuan ini tidak mengarah pada pemisahan institusional yang ketat atau pada penolakan terhadap validitas ilmu-ilmu 'aqliyyah. Madrasah-madrasah pra-modern—dari Nizamiyah di Baghdad hingga al-Azhar di Kairo—mengajarkan baik ilmu-ilmu naqliyyah maupun beberapa cabang ilmu 'aqliyyah, seperti logika, matematika, dan astronomi, meskipun dengan penekanan yang berbeda-beda. Para ulama besar hampir selalu menguasai kedua jenis ilmu ini: al-Ghazālī menulis tentang fiqh, teologi, dan tasawuf, tetapi juga tentang logika dan filsafat; Ibn Rushd adalah seorang hakim dan ahli fiqh, tetapi juga seorang filsuf dan dokter; Ibn al-Nafīs menemukan sirkulasi paru-paru, tetapi juga menulis komentar-komentar terhadap karya-karya medis dan fiqh. Bahkan, dalam banyak kasus, ilmu-ilmu 'aqliyyah dipelajari secara informal di luar kurikulum madrasah—di observatorium, rumah sakit, dan perpustakaan—bukan karena mereka dianggap "haram," tetapi karena madrasah—yang didanai oleh wakaf dengan syarat-syarat tertentu—sering kali memiliki fokus yang lebih spesifik pada ilmu-ilmu syariah (Makdisi, 1981, hlm. 75–95; El-Rouayheb, 2015, hlm. 1–15).

Namun, harus diakui bahwa benih-benih dikotomi mulai muncul pada periode pasca-klasik, terutama setelah abad ke-13. Beberapa faktor internal berkontribusi pada perkembangan ini. *Pertama*, semakin dominannya pendekatan *taqlīd* (mengikuti mazhab secara ketat) dalam ilmu-ilmu syariah, yang mengurangi ruang untuk *ijtihād* dan kreativitas intelektual. *Kedua*, melemahnya dukungan

institusional dan finansial untuk ilmu-ilmu ‘aqliyyah, karena para patron lebih tertarik untuk mendanai madrasah-madrasah yang berfokus pada syariah. *Ketiga*, pengaruh dari beberapa fatwa dan sikap ulama tertentu yang—karena berbagai alasan, termasuk kekhawatiran akan penyebaran ide-ide filosofis yang dianggap menyimpang—mulai memperingatkan tentang bahaya mempelajari ilmu-ilmu ‘aqliyyah tertentu, terutama logika dan filsafat. Namun, bahkan pada periode ini, dikotomi belum menjadi fenomena yang dominan. Masih banyak ulama yang terus mempelajari dan mengembangkan ilmu-ilmu ‘aqliyyah, terutama di wilayah-wilayah Persia, Asia Tengah, dan Kekaisaran Ottoman, di mana tradisi filsafat, logika, dan astronomi terus hidup hingga abad ke-17 dan ke-18 (El-Rouayheb, 2015, hlm. 10–30; Brentjes, 2008, hlm. 403–436).

2. Penciptaan Dualisme Sistemik

Transformasi dari diferensiasi menjadi dikotomi yang rigid dan sistemik terjadi terutama sebagai akibat dari intervensi kolonial pada abad ke-19 dan ke-20. Kekuatan-kekuatan kolonial Eropa—Inggris di India, Prancis di Afrika Utara, Belanda di Indonesia—tidak hanya menjajah secara politik dan ekonomi, tetapi juga secara epistemologis dan kultural. Mereka membawa serta sistem pendidikan modern yang dibangun di atas fondasi sekuler pasca-Pencerahan, dan secara sistematis merendahkan dan memarjinalkan sistem pendidikan Islam tradisional. Madrasah-madrasah dan pesantren-pesantren dicap sebagai “terbelakang,” “dogmatis,” dan “tidak relevan” dengan tuntutan zaman modern. Lulusan mereka kehilangan akses ke pekerjaan-pekerjaan di pemerintahan kolonial, yang hanya terbuka bagi mereka yang telah menempuh pendidikan ala Barat. Pada saat yang sama, sekolah-sekolah modern yang didirikan oleh pemerintah kolonial—atau oleh misionaris Kristen—menawarkan kurikulum yang sepenuhnya sekuler, di mana ilmu-ilmu alam, sosial, dan humaniora diajarkan tanpa referensi apa pun kepada agama, dan sering kali dengan asumsi-asumsi yang secara implisit atau eksplisit merendahkan Islam (Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30; Steenbrink, 1986, hlm. 1–40).

Dampak dari kebijakan ini sangatlah destruktif. Untuk pertama kalinya dalam sejarah Islam, muncul *dualisme sistem pendidikan* yang dilembagakan secara formal. Di satu sisi, terdapat sistem pendidikan “tradisional” (madrasah, pesantren) yang mengajarkan ilmu-ilmu agama tetapi miskin sumber daya, terisolasi dari perkembangan modern, dan lulusannya tidak memiliki prospek ekonomi yang memadai. Di sisi lain, terdapat sistem pendidikan “modern” (sekolah-sekolah pemerintah, sekolah-sekolah misionaris) yang mengajarkan ilmu-ilmu sekuler, membuka akses ke pekerjaan dan kekuasaan, tetapi tercerabut dari akar-akar Islam. Dualisme ini bukanlah hasil dari perkembangan organik dalam tradisi Islam; ia adalah *produk rekayasa kolonial* yang dirancang untuk menciptakan elit pribumi yang ter-Barat-kan (*Westernized*) dan loyal kepada kekuasaan kolonial, sementara mayoritas umat Islam dibiarkan dalam

ketertinggalan dan keterbelakangan. Sebagaimana diungkapkan secara tajam oleh Al-Attas (1978, hlm. 50–60), "kolonialisme tidak hanya menaklukkan tubuh, tetapi juga jiwa dan pikiran; ia tidak hanya menguasai tanah, tetapi juga epistemologi."

3. Internaliasi dan Reproduksi Dikotomi di Era Pasca-Kolonial

Yang membuat masalah dikotomi ini semakin kompleks dan sulit diatasi adalah bahwa setelah gelombang kemerdekaan pada pertengahan abad ke-20, dualisme ini tidak dihapuskan, melainkan diinternalisasi dan direproduksi oleh negara-negara Muslim pasca-kolonial. Para elit Muslim yang mengambil alih kekuasaan—yang sebagian besar adalah produk dari pendidikan kolonial—cenderung mempertahankan struktur sistem pendidikan yang diwarisi dari penjajah, dengan sedikit modifikasi. Madrasah-madrasah dan pesantren-pesantren tetap eksis, tetapi sebagai sistem "kelas dua" yang terpisah dari sistem nasional, atau—dalam kasus tertentu—dipaksa untuk "menyesuaikan diri" dengan kurikulum nasional yang pada dasarnya sekuler. Upaya-upaya untuk mengintegrasikan kedua sistem ini—seperti pendirian madrasah-madrasah negeri, sekolah-sekolah Islam terpadu, atau universitas-universitas Islam negeri—sering kali hanya menghasilkan integrasi permukaan (*superficial integration*): ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu umum diajarkan dalam satu atap, tetapi tetap dalam silo-silo yang terpisah, tanpa upaya serius untuk mengintegrasikannya secara epistemologis.

Lebih tragis lagi, dikotomi ini akhirnya terinternalisasi dalam kesadaran umat Islam sendiri. Banyak Muslim kontemporer yang secara tidak sadar menerima asumsi bahwa "ilmu agama" adalah untuk keselamatan akhirat, sementara "ilmu umum" adalah untuk kesuksesan dunia; bahwa mempelajari fiqh adalah ibadah, sementara mempelajari fisika adalah sekadar alat untuk mencari nafkah; atau bahwa menjadi "ulama" adalah panggilan mulia, sementara menjadi "ilmuwan" adalah pilihan karir yang kurang bernilai secara spiritual. Asumsi-asumsi ini—yang sama sekali tidak memiliki dasar dalam pandangan dunia Islam yang autentik—adalah buah paling pahit dari kolonialisme epistemologis, dan ia terus menghantui sistem pendidikan Islam hingga hari ini (Al-Faruqi, 1982, hlm. 10–30; Rahman, 1982, hlm. 50–80).

4. Kritik dan Dekonstruksi

Menghadapi realitas yang memilukan ini, langkah pertama yang harus diambil oleh pendidikan Islam kontemporer adalah mendekonstruksi dikotomi itu sendiri—membongkar asumsi-asumsi yang mendasarinya, menunjukkan akar-akar historisnya, dan menegaskan bahwa ia bukanlah sesuatu yang alamiah, niscaya, atau Islami. Dikotomi antara "ilmu agama" dan "ilmu umum" adalah konstruksi historis yang lahir dari kondisi-kondisi politik dan sosial tertentu, dan—sebagaimana setiap konstruksi historis—ia dapat diubah, ditransformasi, dan pada akhirnya dilampaui.

Para pemikir Muslim kontemporer telah menawarkan berbagai argumen untuk mendekonstruksi dikotomi ini.

Pertama, argumen teologis: bahwa dalam pandangan dunia Islam, seluruh ilmu pada dasarnya adalah "ilmu agama," karena seluruh realitas—termasuk alam semesta yang menjadi objek ilmu-ilmu 'aqliyyah—adalah ciptaan Allah dan merupakan *āyāt* (tanda-tanda) yang menunjuk kepada-Nya. Mempelajari alam semesta, dengan demikian, adalah bagian dari *'ibādah* dan *tafakkur* yang diperintahkan oleh Al-Qur'an. Tidak ada realitas yang "sekuler" dalam pengertian terlepas dari Allah; yang ada hanyalah realitas yang dipahami dalam kerangka tauhid atau realitas yang dipahami dalam kerangka sekuler.

Kedua, argumen historis: bahwa peradaban Islam pada masa kejayaannya tidak mengenal dikotomi semacam ini, dan bahwa para ilmuwan dan ulama besar Islam—dari al-Kindī hingga Ibn al-Nafīs—adalah contoh-contoh hidup dari integrasi antara ilmu-ilmu naqliyyah dan 'aqliyyah.

Ketiga, argumen epistemologis: bahwa dikotomi ini telah menghasilkan "ilmu-ilmu agama" yang kering dan legalistik, tercerabut dari konteks dan tidak mampu merespons tantangan-tantangan kontemporer, serta "ilmu-ilmu umum" yang sekuler, bebas nilai, dan tidak memiliki kompas etis—keduanya adalah bentuk-bentuk pengetahuan yang timpang dan tidak memadai (Al-Attas, 1995, hlm. 100–130; Al-Faruqi, 1982, hlm. 50–80).

Mendekonstruksi dikotomi adalah langkah pertama yang niscaya. Namun, dekonstruksi saja tidak cukup; ia harus diikuti oleh rekonstruksi—upaya positif untuk membangun sebuah paradigma alternatif di mana wahyu dan akal, ilmu naqliyyah dan 'aqliyyah, dapat berintegrasi secara autentik. Inilah yang akan kita bahas dalam bagian-bagian selanjutnya dari sub-bab ini: upaya-upaya besar yang dilakukan oleh para pemikir Muslim kontemporer untuk merumuskan kembali hubungan antara wahyu dan rasio, dan untuk menerjemahkan rumusan-rumusan itu ke dalam praksis pendidikan dan keilmuan. Sebelum melangkah ke sana, kita harus merenungkan sejenak betapa besarnya kerugian yang telah ditimbulkan oleh dikotomi ini terhadap peradaban Islam. Ia tidak hanya menghambat kemajuan ilmu pengetahuan di dunia Muslim, tetapi juga—dan yang lebih tragis—telah merampas dari umat Islam kesadaran akan keutuhan dan keindahan pandangan dunia mereka sendiri. Mengembalikan keutuhan itu, menyatukan kembali apa yang telah diceraikan oleh sejarah, adalah tugas paling mendesak yang dihadapi oleh pendidikan Islam di abad ke-21. *Wallāhu a'lam*.

INTEGRASI WAHYU DAN AKAL

SETELAH mendiagnosis akar-akar historis dan struktural dari dikotomi ilmu yang telah mencabik-cabik kesadaran epistemologis umat Islam, kita kini memasuki wilayah yang lebih konstruktif dan visioner: bagaimana membangun kembali

integrasi antara wahyu dan akal—bukan sebagai kompromi yang dipaksakan atau koeksistensi yang dingin, melainkan sebagai sebuah *simbiosis organik* di mana keduanya saling memperkuat, saling memperdalam, dan saling mengarahkan menuju tujuan yang sama: *al-Ḥaqq*. Untuk memahami integrasi ini secara mendalam, kita harus melampaui pemahaman dangkal yang hanya menempatkan wahyu dan akal sebagai dua "sumber" yang setara dan paralel, dan mulai melihatnya sebagai *dua dimensi dari satu realitas epistemologis yang sama*—dua sayap dari burung yang sama, dua sisi dari mata uang yang sama, atau—dalam metafora yang lebih presisi—mata dan cahaya. Sebagaimana mata tidak dapat melihat tanpa cahaya, dan cahaya tidak berguna tanpa mata, demikian pula akal tidak dapat mencapai kebenaran tertinggi tanpa wahyu, dan wahyu tidak dapat dipahami dan diimplementasikan tanpa akal. Relasi ini bukanlah relasi kompetisi, melainkan relasi *komplementaritas hierarkis*: wahyu menempati posisi tertinggi sebagai sumber kebenaran absolut, sementara akal berfungsi sebagai instrumen yang niscaya untuk memahami, menafsirkan, dan mengaplikasikan kebenaran tersebut. Dalam sub-bab ini, kita akan menguraikan fondasi integrasi ini ke dalam tiga dimensi yang saling terkait: *dimensi ontologis*— bahwa wahyu dan akal berasal dari sumber yang sama, yaitu Allah SWT; *dimensi epistemologis*—bagaimana keduanya berfungsi secara komplementer dalam proses mengetahui; dan *dimensi teleologis*—bagaimana keduanya diarahkan menuju tujuan yang sama, yaitu *ma'rifatullāh* dan *al-sa'ādah al-quṣwā* (kebahagiaan tertinggi) (Al-Attas, 1995, hlm. 40–80; Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–60; Bakar, 1999, hlm. 10–50; Nasr, 1989, hlm. 1–30).

1. Dimensi Ontologis

Fondasi paling fundamental dari integrasi wahyu dan akal adalah *kesatuan sumber ontologis* keduanya. Dalam pandangan dunia Islam, tidak ada sesuatu pun di alam semesta—termasuk akal manusia dan wahyu yang diturunkan kepada para nabi—yang berada di luar kekuasaan, kepemilikan, dan penciptaan Allah SWT. Akal adalah ciptaan Allah; wahyu adalah firman Allah. Keduanya berasal dari Sumber yang Sama—*al-'Alīm*, Yang Maha Mengetahui—dan karenanya, secara ontologis, *tidak mungkin ada pertentangan hakiki* di antara keduanya. Prinsip ini bukanlah hasil dari spekulasi filosofis yang abstrak; ia ditegaskan secara eksplisit dalam Al-Qur'an melalui apa yang dapat disebut sebagai *prinsip kesatuan ontologis*:

أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ

"*Ingatlah, segala penciptaan dan segala urusan adalah milik-Nya*" (QS. Al-A'rāf [7]: 54). Ayat ini membedakan antara *al-khalq* (penciptaan)—yang mencakup alam semesta, termasuk akal manusia—dan *al-amr* (urusan/perintah)—yang mencakup wahyu dan syariat—namun secara simultan menegaskan bahwa keduanya adalah milik Allah (*lahu*). Ini adalah fondasi yang sangat kokoh untuk menolak setiap upaya untuk memisahkan atau mempertentangkan akal dan

wahyu: jika keduanya berasal dari sumber yang sama, maka setiap pertentangan yang tampak di antara keduanya haruslah bersifat semu (*ẓāhirī*), dan harus diselesaikan melalui penafsiran yang tepat, bukan melalui penolakan terhadap salah satunya.

Prinsip ini dipahami secara mendalam oleh para pemikir Muslim klasik dari berbagai aliran. Ibn Rushd, dalam *Faṣl al-Maqāl*-nya, merumuskan prinsip ini dalam sebuah aksioma yang sangat terkenal:

اَلْحَقُّ لَا يُضَادُّ اَلْحَقَّ بَلْ يُوَافِقُهُ وَيَشْهَدُ لَهُ

"Kebenaran tidak bertentangan dengan kebenaran; sebaliknya, ia selaras dengannya dan menjadi saksi yang membenarkannya."

Bagi Ibn Rushd, kebenaran yang dicapai oleh akal demonstratif (*burhān*) dan kebenaran yang disampaikan oleh wahyu (*shar'*) adalah dua manifestasi dari Kebenaran yang Sama, dan karenanya tidak mungkin bertentangan secara hakiki. Jika tampak ada pertentangan, maka itu adalah tanda bahwa kita perlu menafsirkan ulang teks wahyu secara alegoris (*ta'wīl*)—sebuah prosedur yang, menurut Ibn Rushd, justru diwajibkan oleh Al-Qur'an sendiri bagi mereka yang memiliki kapasitas intelektual untuk melakukannya. Posisi ini, meskipun kontroversial, menegaskan sebuah keyakinan yang dianut oleh mayoritas pemikir Muslim: bahwa akal dan wahyu adalah *saudara yang tidak boleh dipisahkan*, karena keduanya lahir dari rahim yang sama—kehendak dan pengetahuan Allah (Ibn Rushd, 2001, hlm. 8–15; Fakhry, 2002, hlm. 285–295).

Al-Ghazālī, yang sering kali—secara keliru—diposisikan sebagai antitesis dari Ibn Rushd, sesungguhnya berbagi keyakinan yang sama tentang kesatuan sumber ini, meskipun ia menarik kesimpulan yang berbeda tentang hierarki dan metodologi. Dalam *al-Munqidh min al-Ḍalāl*, al-Ghazālī menggunakan metafora yang sangat indah dan mendalam untuk menggambarkan hubungan antara akal dan wahyu: *akal adalah seperti mata, dan wahyu adalah seperti cahaya*. Mata memiliki kapasitas untuk melihat—sebuah kapasitas yang luar biasa—tetapi tanpa cahaya, ia tidak dapat melihat apa pun; ia akan tersandung dalam kegelapan. Demikian pula, akal memiliki kapasitas untuk memahami—sebuah kapasitas yang sangat berharga—tetapi tanpa cahaya wahyu, ia tidak dapat memahami realitas-realitas transenden; ia akan tersesat dalam labirin spekulasi dan dugaan yang tak berujung. Metafora ini sangat presisi karena ia menegaskan baik *martabat akal* (ia adalah mata, bukan batu yang tidak berharga) maupun *ketergantungannya pada wahyu* (ia memerlukan cahaya dari luar dirinya). Akal bukanlah sumber cahaya itu sendiri; ia adalah penerima cahaya. Tetapi tanpa akal, cahaya wahyu tidak akan "terlihat" oleh siapa pun; wahyu akan tetap menjadi teks yang bisu, tidak dipahami, dan tidak diimplementasikan. Inilah esensi dari integrasi: bahwa akal dan wahyu saling memerlukan, dan bahwa

keduanya mencapai kesempurnaan fungsinya hanya ketika bekerja bersama (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–100; Griffel, 2009, hlm. 50–80).

2. Dimensi Epistemologis

Jika dimensi ontologis menegaskan bahwa wahyu dan akal tidak mungkin bertentangan karena berasal dari sumber yang sama, maka *dimensi epistemologis* menjelaskan bagaimana keduanya berfungsi secara komplementer dalam proses manusia mencapai pengetahuan. Dalam kerangka epistemologi Islam, akal dan wahyu memiliki domain, fungsi, dan metode yang berbeda, namun perbedaan ini bukanlah pemisahan yang antagonistik, melainkan pembagian kerja (*division of labor*) yang saling melengkapi. Kegagalan untuk memahami pembagian kerja ini—dengan memberikan kepada akal domain yang seharusnya menjadi milik wahyu, atau sebaliknya—adalah sumber dari banyak kesesatan intelektual sepanjang sejarah.

- *Domain Wahyu***:** Wahyu adalah satu-satunya sumber pengetahuan yang dapat diandalkan tentang realitas-realitas transenden (*al-ghaybiyyāt*) yang tidak dapat dijangkau oleh akal dan indra manusia secara mandiri—seperti hakikat Allah, sifat-sifat-Nya, malaikat, kehidupan setelah kematian, dan detail-detail tentang surga dan neraka. Selain itu, wahyu juga menyediakan kerangka etis dan moral yang absolut, yang menjadi dasar bagi pembedaan antara yang baik dan yang buruk, yang adil dan yang zalim—sesuatu yang oleh Asy'ariyah dianggap sepenuhnya bergantung pada wahyu, dan oleh Mu'tazilah serta Māturīdiyah dianggap dapat dicapai oleh akal, namun tetap memerlukan konfirmasi dan perincian dari wahyu. Terakhir, wahyu memberikan orientasi teleologis—jawaban atas pertanyaan "mengapa?" yang tidak dapat dijawab oleh sains dan filsafat: mengapa kita ada, untuk apa kita hidup, dan ke mana kita akan pergi setelah kematian.
- *Domain Akal*: Akal, di sisi lain, adalah instrumen yang digunakan untuk: (a) memahami dan menafsirkan wahyu—karena tanpa akal, firman Allah hanyalah bunyi atau teks yang tidak bermakna; (b) membaca dan meneliti alam semesta—karena alam semesta adalah *āyāt* (tanda-tanda) Allah yang hanya dapat "dibaca" oleh akal melalui observasi, eksperimentasi, dan penalaran; (c) membedakan antara yang benar dan yang salah dalam batas-batas tertentu—sebagaimana diakui oleh Mu'tazilah dan Māturīdiyah, dan dalam pengertian yang lebih terbatas oleh Asy'ariyah; dan (d) menemukan, mengembangkan, dan mengaplikasikan pengetahuan-pengetahuan yang diperlukan untuk memakmurkan bumi (*'imārat al-arḍ*) dan memenuhi fungsi kekhalifahan manusia. Akal, dengan demikian, bukanlah pesaing wahyu, melainkan pelaksana dari mandat yang diberikan oleh wahyu.

Relasi antara kedua domain ini bukanlah relasi dua entitas yang setara dan otonom; ia adalah relasi hierarkis, di mana wahyu menempati posisi tertinggi. Wahyu adalah *fondasi* (*al-aṣl*), akal adalah *pelaksana* (*al-far'*); wahyu adalah

kerangka (*al-iṭār*), akal adalah *pengisi* (*al-muḥtawā*); wahyu adalah *kompas* yang menunjukkan arah, akal adalah *kendaraan* yang membawa manusia ke tujuan. Tanpa fondasi, bangunan akan runtuh; tanpa kerangka, isi akan berserakan; tanpa kompas, kendaraan akan tersesat. Tetapi—dan ini adalah poin yang sering kali diabaikan oleh kaum fideis—fondasi tanpa bangunan adalah tanah kosong yang tidak berfungsi; kerangka tanpa isi adalah struktur yang hampa; kompas tanpa kendaraan adalah petunjuk yang tidak dapat diikuti. Wahyu, dengan demikian, memerlukan akal untuk dapat dipahami dan diimplementasikan, sebagaimana akal memerlukan wahyu untuk mendapatkan bimbingan dan arah. Inilah yang dimaksud dengan *komplementaritas hierarkis*: bahwa akal dan wahyu saling memerlukan, namun dalam sebuah hierarki yang jelas di mana wahyu adalah prinsip pertama dan tertinggi (Al-Attas, 1995, hlm. 60–100; Bakar, 1999, hlm. 30–80).

3. Dimensi Teleologis

Dimensi ketiga dari integrasi wahyu dan akal adalah *dimensi teleologis*: bahwa keduanya diarahkan menuju *tujuan yang sama*, yaitu *ma'rifatullāh* (pengenalan terhadap Allah) dan *al-sa'ādah al-quṣwā* (kebahagiaan tertinggi). Dalam pandangan dunia Islam, baik wahyu maupun akal—ketika berfungsi dengan benar—akan mengantarkan manusia kepada pengakuan akan kebesaran, keesaan, dan kebijaksanaan Sang Pencipta. Wahyu melakukannya secara langsung, dengan memberikan informasi tentang Allah, perintah-perintah-Nya, dan janji-janji-Nya. Akal melakukannya secara tidak langsung, dengan merenungkan ciptaan-Nya, menemukan keteraturan dan kompleksitas alam semesta, dan menyimpulkan—melalui penalaran yang sehat—bahwa alam semesta ini pasti memiliki Pencipta yang Maha Kuasa dan Maha Bijaksana. Kedua jalan ini—jalan wahyu dan jalan akal—bukanlah jalan yang terpisah atau bertentangan; mereka adalah *dua jalur yang menuju ke puncak gunung yang sama*. Sebagian orang mungkin lebih terbantu oleh jalur wahyu—melalui iman, ibadah, dan pengalaman spiritual. Sebagian yang lain—terutama para filosof dan ilmuwan—mungkin lebih terbantu oleh jalur akal—melalui penalaran, observasi, dan kontemplasi. Namun, puncak yang dituju adalah sama: *al-Ḥaqq*.

Dalam tradisi filsafat Islam—khususnya dalam sistem al-Fārābī dan Ibn Sīnā—tujuan tertinggi dari aktualisasi akal adalah *al-ittiṣāl bi al-'aql al-fa'āl* (koneksi dengan Akal Aktif), yang merupakan sumber dari seluruh pengetahuan dan yang dalam kerangka Islam diidentikkan dengan Malaikat Jibril. Melalui koneksi ini, akal manusia mencapai kesempurnaannya dan—dalam bahasa yang sangat filosofis—"menjadi seperti" Akal Aktif, menikmati kebahagiaan abadi dalam kontemplasi terhadap Realitas Tertinggi. Ini adalah versi filosofis dari *ma'rifatullāh*—sebuah visi yang, meskipun kontroversial di kalangan teolog ortodoks, menegaskan bahwa tujuan dari pengembangan akal bukanlah sekadar penguasaan keterampilan teknis atau akumulasi informasi, melainkan

pencapaian kebahagiaan spiritual dan intelektual yang merupakan puncak dari eksistensi manusia. Bahkan al-Ghazālī—yang mengkritik keras beberapa kesimpulan metafisik para filosof—mengakui bahwa tujuan dari seluruh pencarian ilmu adalah *ma'rifatullāh*, dan bahwa akal—meskipun terbatas—adalah tahap niscaya dalam perjalanan menuju tujuan tersebut.

Integrasi teleologis ini memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi pendidikan Islam. Ia menegaskan bahwa tidak ada pertentangan antara "ilmu agama" dan "ilmu umum" dalam hal tujuan akhirnya. Seorang ahli fisika yang merenungkan keteraturan alam semesta dan—melalui perenungan itu—semakin mengakui kebesaran Allah, sedang melakukan aktivitas yang pada hakikatnya sama dengan seorang ahli tafsir yang merenungkan ayat-ayat Al-Qur'an. Keduanya—jika dilakukan dengan niat yang benar dan dalam kerangka yang tepat—adalah *'ibādah* yang mendekatkan kepada Allah. Perbedaannya terletak pada objek perenungannya (ayat-ayat *kawniyyah* versus ayat-ayat *qur'āniyyah*), tetapi tujuan akhirnya adalah sama. Inilah yang dimaksud dengan *kesatuan tujuan* dalam keragaman metode: bahwa seluruh ilmu—dari yang paling "duniawi" hingga yang paling "ukhrawi"—pada akhirnya adalah jalan menuju Allah, selama ia dipelajari dan diamalkan dalam kerangka tauhid.

Dengan memahami ketiga dimensi ini—ontologis, epistemologis, dan teleologis—kita dapat melihat bahwa integrasi wahyu dan akal bukanlah sebuah proyek artificial yang dipaksakan dari luar, melainkan *konsekuensi logis dari pandangan dunia Islam itu sendiri*. Ia adalah pemulihan dari kondisi primordial (*fiṭrah*) yang telah dirusak oleh sejarah—oleh dikotomi yang diperkenalkan melalui kolonialisme dan diinternalisasi oleh umat Islam sendiri. Memulihkan integrasi ini, dengan demikian, bukanlah sekadar "reformasi kurikulum" atau "penambahan mata kuliah"; ia adalah proyek peradaban (*civilizational project*) yang bertujuan untuk mengembalikan umat Islam kepada pandangan dunia mereka yang autentik, dan melalui itu, untuk membangkitkan kembali kreativitas intelektual, vitalitas spiritual, dan tanggung jawab moral yang pernah menjadi ciri khas peradaban Islam pada masa kejayaannya. Bagaimana proyek ini diterjemahkan ke dalam praksis—melalui upaya-upaya seperti Islamisasi Ilmu Pengetahuan dan Integrasi-Interkoneksi—adalah apa yang akan kita bahas dalam bagian-bagian selanjutnya. *Wallāhu a'lam*.

ISLAMISASI ILMU PENGETAHUAN

SETELAH menelusuri akar-akar historis dikotomi ilmu dan menegakkan fondasi konseptual bagi integrasi wahyu dan akal, kita kini sampai pada sebuah pertanyaan yang tak terelakkan: bagaimana integrasi yang telah dirumuskan secara teoretis itu diterjemahkan ke dalam praksis keilmuan dan pendidikan? Pertanyaan ini membawa kita kepada salah satu proyek intelektual paling ambisius, paling kontroversial, dan

paling berpengaruh yang pernah digagas oleh para pemikir Muslim kontemporer: Islamisasi Ilmu Pengetahuan (*Islamization of Knowledge*). Proyek ini bukanlah sekadar "mode intelektual" yang muncul secara tiba-tiba pada paruh kedua abad ke-20; ia adalah *respons strategis* terhadap krisis multidimensi yang melanda peradaban Islam—krisis epistemologis, krisis identitas, dan krisis peradaban—yang akarnya, sebagaimana telah kita diagnosis, terletak pada penetrasi sekularisme ke dalam jantung pandangan dunia Muslim dan tercerabutnya ilmu pengetahuan dari fondasi tauhidnya. Islamisasi Ilmu Pengetahuan, dengan demikian, bukanlah upaya apologetis untuk "mencocok-cocokkan" ayat-ayat Al-Qur'an dengan temuan-temuan sains modern demi menunjukkan "keajaiban ilmiah" Al-Qur'an—meskipun pendekatan ini memiliki tempatnya sendiri dalam diskursus populer. Pada hakikatnya, ia adalah sebuah *revolusi epistemologis* (*al-thawrah al-ma'rifiyyah*) yang bertujuan untuk *membebaskan ilmu pengetahuan dari cengkeraman materialisme, positivisme, dan sekularisme, dan mengembalikannya ke pangkuan tauhid*—yakni, mendasarkannya kembali pada pandangan dunia Islam yang mengakui wahyu sebagai sumber kebenaran tertinggi, mengintegrasikan dimensi spiritual dan material, dan mengorientasikan seluruh aktivitas keilmuan kepada *ma'rifatullāh* dan kemaslahatan umat manusia (Al-Attas, 1978, hlm. 80–120; Al-Faruqi, 1982, hlm. 50–80).

Untuk memahami urgensi proyek ini, kita harus menyadari bahwa ilmu pengetahuan modern—yang didominasi oleh tradisi Barat pasca-Pencerahan—bukanlah entitas yang "netral" dan "bebas nilai" sebagaimana yang sering diklaim. Ia lahir dari rahim pandangan dunia tertentu: pandangan dunia yang menceraikan akal dari wahyu, yang mereduksi realitas hanya kepada yang terukur dan teramati, dan yang menempatkan manusia—bukan Tuhan—sebagai pusat dan penguasa alam semesta. Ketika ilmu pengetahuan yang demikian—dengan seluruh asumsi-asumsi metafisiknya yang tersembunyi—diterima secara utuh dan diajarkan di institusi-institusi pendidikan Islam, yang terjadi bukanlah transfer pengetahuan yang netral, melainkan *infiltrasi epistemologis* yang secara perlahan mengikis fondasi pandangan dunia Islam dari dalam. Generasi-generasi Muslim terdidik secara modern menjadi tercerabut dari akar spiritual dan intelektual tradisinya, tanpa menyadarinya—karena proses ini terjadi secara halus, melalui asumsi-asumsi yang tidak pernah dipertanyakan, bukan melalui propaganda yang eksplisit. Inilah yang oleh Al-Attas disebut sebagai krisis *adab*—hilangnya kemampuan untuk mengenali dan menempatkan setiap entitas pada tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis—yang merupakan inti dari seluruh malapetaka peradaban Islam modern (Al-Attas, 1978, hlm. 40–60; 1995, hlm. 100–130).

Islamisasi Ilmu Pengetahuan, dengan demikian, adalah upaya untuk memulihkan *adab* ini dalam ranah keilmuan. Ia bertujuan untuk menciptakan sebuah sistem pendidikan dan penelitian di mana seluruh disiplin ilmu—dari fisika hingga sosiologi, dari ekonomi hingga kedokteran—dibangun di atas fondasi pandangan dunia

Islam, menggunakan metodologi yang sesuai dengan objek kajiannya masing-masing, dan diorientasikan kepada tujuan-tujuan yang selaras dengan *maqāṣid al-sharī'ah*. Ini bukanlah proyek yang sederhana atau cepat; ia memerlukan kerja kolektif dari para ulama, ilmuwan, filsuf, dan pendidik selama beberapa generasi. Tetapi ia adalah satu-satunya jalan yang dapat membebaskan umat Islam dari krisis epistemologis yang telah melumpuhkannya selama lebih dari satu abad, dan untuk membangkitkan kembali kreativitas intelektual yang pernah menjadi ciri khas peradaban Islam pada masa kejayaannya. Al-Qur'an memberikan landasan bagi proyek ini melalui firman-Nya yang menegaskan bahwa seluruh realitas—baik yang terlihat maupun yang gaib—adalah milik Allah dan menunjuk kepada-Nya:

سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ

"Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar" (QS. Fuṣṣilat [41]: 53). Ayat ini secara eksplisit menghubungkan observasi empiris terhadap alam semesta (*āfāq*) dan introspeksi terhadap diri sendiri (*anfus*) dengan pengakuan terhadap kebenaran ilahi—sebuah hubungan yang telah diputuskan oleh sains sekuler, dan yang ingin dipulihkan oleh Islamisasi Ilmu Pengetahuan.

Dalam sub-bab ini, kita akan mengeksplorasi secara mendalam dua kontribusi paling monumental terhadap proyek Islamisasi Ilmu Pengetahuan: pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas—sang arsitek yang pertama kali merumuskan konsep ini secara sistematis dan mendalam, dengan diagnosisnya yang tajam tentang krisis *adab* dan usulannya untuk mengembalikan *ta'dīb* sebagai inti pendidikan Islam; dan pemikiran Ismail Raji al-Faruqi—sang organisator yang menerjemahkan gagasan-gagasan besar al-Attas ke dalam sebuah "Rencana Kerja Dua Belas Langkah" yang ambisius dan memberikan cetak biru institusional bagi implementasi Islamisasi di seluruh dunia Muslim. Kedua tokoh ini—meskipun berbeda dalam penekanan dan pendekatan—berbagi sebuah visi yang sama: bahwa umat Islam tidak dapat keluar dari krisis peradabannya tanpa terlebih dahulu menyelesaikan krisis epistemologisnya, dan bahwa krisis epistemologis itu hanya dapat diselesaikan dengan mengembalikan seluruh cabang ilmu pengetahuan ke dalam kerangka tauhid. *Wallāhu a'lam*.

A. Syed Muhammad Naquib al-Attas

Di antara para pemikir Muslim kontemporer yang telah mencurahkan perhatiannya pada problem krisis epistemologis peradaban Islam, tidak ada yang lebih mendalam, lebih sistematis, dan lebih berpengaruh daripada Syed Muhammad Naquib ibn 'Alī ibn 'Abd Allāh ibn Muḥsin al-Attas (l. 1931). Lahir di Bogor dari keluarga ulama-istana yang memiliki silsilah keilmuan yang panjang—mencakup para sufi, sarjana, dan bangsawan dari Hadramaut, Johor,

dan Banten—al-Attas adalah perwujudan dari sintesis antara tradisi intelektual Islam klasik dan pemikiran kontemporer. Ia bukan hanya seorang filsuf, teolog, dan sejarawan, tetapi juga seorang penyair, kaligrafer, dan—yang paling penting—seorang pendidik yang telah mendedikasikan seluruh hidupnya untuk merumuskan kembali fondasi-fondasi epistemologis dan pedagogis pendidikan Islam. Karya-karyanya yang monumental—terutama *Islam and Secularism* (1978), *The Concept of Education in Islam* (1980), dan *Prolegomena to the Metaphysics of Islam* (1995)—bukanlah sekadar buku-buku akademis yang dibaca di ruang-ruang seminar; ia adalah manifesto peradaban (*civilizational manifesto*) yang menyerukan sebuah reorientasi fundamental terhadap cara umat Islam memahami realitas, ilmu, diri mereka sendiri, dan Tuhan mereka. Dalam konteks proyek Islamisasi Ilmu Pengetahuan, posisi al-Attas adalah posisi yang unik dan fondasional: ia bukan hanya orang pertama yang merumuskan konsep ini secara sistematis dan koheren, tetapi juga pemikir yang memberikan *kerangka metafisik dan epistemologis* yang paling mendalam bagi seluruh proyek ini. Tanpa memahami al-Attas, kita tidak akan dapat memahami akar-akar filosofis dari Islamisasi Ilmu Pengetahuan, dan tanpa akar-akar itu, Islamisasi akan menjadi sekadar slogan kosong atau—lebih buruk lagi—latihan apologetik yang dangkal (Al-Attas, 1978, hlm. 1–40; Wan Daud, 1998, hlm. 1–50; Setia, 2007, hlm. 69–108).

1. **Sekularisme sebagai Akar Malapetaka Epistemologis**

   Untuk memahami proyek Islamisasi al-Attas, kita harus memulainya dengan *diagnosisnya terhadap krisis* yang melanda peradaban Islam kontemporer. Bagi al-Attas, krisis ini bukanlah—sebagaimana sering kali diasumsikan—bersifat ekonomi, politik, atau militer. Ia adalah *krisis epistemologis* yang berakar pada penetrasi *sekularisme* ke dalam jantung pandangan dunia Muslim. Al-Attas mendefinisikan sekularisme bukan sekadar sebagai doktrin politik tentang pemisahan agama dari negara—definisi yang dangkal dan menyesatkan—melainkan sebagai sebuah program filosofis yang lengkap yang bertujuan untuk "membebaskan" manusia dari otoritas transenden, meniadakan dimensi spiritual dari realitas, dan mereduksi kebenaran hanya kepada apa yang dapat diverifikasi oleh akal dan indra. Program ini, yang mencapai puncaknya dalam filsafat Barat modern sejak Descartes, telah melakukan apa yang oleh al-Attas disebut sebagai "disenchantment of nature"—pendesakralan alam semesta. Alam semesta, yang dalam pandangan dunia Islam adalah *āyāt* (tanda-tanda) Allah yang sarat dengan makna spiritual, dalam pandangan dunia sekuler direduksi menjadi sekadar objek material yang dapat dieksploitasi dan dikontrol. Akibatnya, manusia modern—termasuk Muslim yang terdidik dalam sistem pendidikan sekuler—kehilangan kesadaran akan dimensi transenden dari realitas, dan dengan demikian kehilangan *adab*: kemampuan untuk mengenali dan menempatkan setiap entitas pada tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis (Al-Attas, 1978, hlm. 15–40; 1995, hlm. 20–50).

Dalam diagnosis al-Attas, sekularisme telah menyusup ke dalam dunia Islam tidak hanya melalui kolonialisme politik dan militer, tetapi—yang lebih berbahaya—melalui *kolonialisme epistemologis*: melalui sistem pendidikan modern, melalui bahasa, melalui media, dan melalui budaya populer. Ketika generasi Muslim mempelajari ilmu-ilmu modern di sekolah-sekolah dan universitas-universitas yang dibangun di atas fondasi epistemologi sekuler, mereka tidak hanya menerima "informasi netral"; mereka secara tidak sadar menyerap pandangan dunia yang mendasari ilmu-ilmu tersebut. Proses ini—yang oleh al-Attas digambarkan sebagai "westernisasi epistemologis"—telah menciptakan apa yang ia sebut sebagai "kebingungan epistemologis" (*epistemological confusion*) di kalangan umat Islam: ketidakmampuan untuk membedakan antara pengetahuan yang autentik (yang berasal dari wahyu dan akal yang sehat dalam kerangka tauhid) dan pengetahuan yang telah terdistorsi oleh asumsi-asumsi sekuler. Dari kebingungan inilah lahir seluruh krisis yang melanda peradaban Islam kontemporer: krisis identitas, krisis moral, krisis kreativitas intelektual, dan krisis kepemimpinan (Al-Attas, 1978, hlm. 40–60; 1995, hlm. 100–130).

2. *Adab* sebagai Kunci

Konsep sentral yang digunakan oleh al-Attas untuk mendiagnosis krisis ini—dan untuk merumuskan solusinya—adalah *adab*. Dalam pemikiran al-Attas, *adab* bukanlah sekadar "etiket," "kesopanan," atau "tata krama" sebagaimana sering kali disalahpahami. *Adab* adalah *pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis*, yang berpuncak pada pengenalan terhadap tempat Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq*—Yang Maha Benar, sumber dari segala kebenaran dan realitas. *Adab* adalah kualitas jiwa yang memungkinkan seseorang untuk melihat realitas sebagaimana adanya—dalam hierarki dan keteraturannya—dan untuk menempatkan dirinya, pengetahuannya, dan tindakannya dalam hubungan yang tepat dengan realitas tersebut. Seorang yang memiliki *adab* adalah seorang yang tahu di mana tempatnya di hadapan Allah, di hadapan sesama manusia, di hadapan alam semesta, dan—yang paling penting dalam konteks ini—di hadapan ilmu pengetahuan. Ia tahu bahwa akal harus tunduk kepada wahyu, bahwa ilmu-ilmu dunia harus diintegrasikan ke dalam kerangka tauhid, dan bahwa seluruh pencarian intelektual harus diorientasikan kepada *ma'rifatullāh* (Al-Attas, 1980, hlm. 25–40; 1995, hlm. 100–130).

Hilangnya *adab*—yang merupakan inti dari proses sekularisasi—adalah *malapetaka epistemologis* yang paling besar. Ketika manusia kehilangan *adab*, ia tidak lagi mampu mengenali tempat yang tepat dari segala sesuatu. Ia menempatkan akal di atas wahyu, materi di atas ruh, individu di atas komunitas, dan—pada puncaknya—dirinya sendiri di atas Tuhan. Inilah yang oleh al-Attas disebut sebagai "ketidakadilan" (*ẓulm*) dalam pengertian yang

paling fundamental: menempatkan sesuatu bukan pada tempatnya. Dalam ranah ilmu pengetahuan, hilangnya *adab* ini termanifestasi dalam *dominasi epistemologi sekuler* yang memisahkan ilmu dari iman, fakta dari nilai, dan dunia dari akhirat. Ilmu pengetahuan modern—yang lahir dari rahim sekularisme—adalah contoh paling nyata dari ilmu yang telah kehilangan *adab*-nya: ia mengklaim otonomi dari wahyu, menolak dimensi spiritual dari realitas, dan mengejar pengetahuan tanpa peduli pada implikasi etis dan spiritualnya. Tugas Islamisasi Ilmu Pengetahuan, dalam kerangka al-Attas, pada hakikatnya adalah memulihkan *adab* dalam ranah keilmuan—mengembalikan setiap cabang ilmu ke tempatnya yang tepat dalam hierarki pengetahuan yang berpusat pada tauhid, dan mengembalikan setiap ilmuwan Muslim kepada kesadaran akan posisinya sebagai hamba Allah yang bertanggung jawab atas ilmunya (Al-Attas, 1980, hlm. 35–45; Wan Daud, 1998, hlm. 100–150).

3. Metode Islamisasi

Berdasarkan diagnosis di atas, al-Attas merumuskan *metode Islamisasi* yang secara fundamental berbeda dari pendekatan-pendekatan apologetik yang hanya berusaha "mencocokkan" ayat-ayat Al-Qur'an dengan temuan-temuan sains modern. Bagi al-Attas, Islamisasi bukanlah sekadar "memberi label Islam" pada ilmu-ilmu modern dengan menyisipkan ayat-ayat suci ke dalam buku-buku teks. Ia adalah *proses kritis dan rekonstruktif* yang melibatkan beberapa tahap yang harus dilakukan secara berurutan dan ketat.

— isolasi elemen-elemen asing. Sebelum ilmu-ilmu modern dapat diintegrasikan ke dalam kerangka Islam, elemen-elemen epistemologi sekuler yang telah menyusup ke dalamnya harus diidentifikasi dan diisolasi. Elemen-elemen ini mencakup—namun tidak terbatas pada—asumsi-asumsi seperti: (a) materialisme dan penolakan terhadap realitas transenden; (b) empirisme radikal yang mengklaim bahwa hanya pengetahuan indrawi yang valid; (c) positivisme yang mereduksi ilmu hanya kepada apa yang dapat diukur dan diverifikasi; (d) dikotomi antara fakta dan nilai yang menceraikan ilmu dari etika; (e) penolakan terhadap otoritas wahyu sebagai sumber pengetahuan; dan (f) antroposentrisme yang menempatkan manusia sebagai pusat dan penguasa alam semesta. Isolasi elemen-elemen ini memerlukan penguasaan yang mendalam terhadap ilmu-ilmu modern, sehingga seorang ilmuwan Muslim dapat membedakan antara *konten empiris* dari suatu disiplin—yang bersifat netral dan dapat diterima—dan *interpretasi filosofis* serta *asumsi-asumsi metafisik* yang menyertainya—yang sering kali bertentangan dengan pandangan dunia Islam.

— pemurnian dan reintegrasi. Setelah elemen-elemen asing diisolasi, ilmu-ilmu modern harus *direintegrasikan* ke dalam kerangka pandangan dunia Islam. Ini berarti bahwa setiap disiplin ilmu harus diletakkan di atas fondasi tauhid, dengan kesadaran eksplisit bahwa: (a) objek kajian dari disiplin

tersebut adalah *āyāt* (tanda-tanda) Allah yang menunjuk kepada-Nya; (b) metode-metode yang digunakan—observasi, eksperimentasi, penalaran logis—adalah anugerah Allah yang harus digunakan dalam batas-batas yang ditetapkan-Nya; (c) tujuan dari disiplin tersebut bukanlah sekadar akumulasi informasi atau penguasaan teknologi, melainkan *ma'rifatullāh* dan kemaslahatan umat manusia; dan (d) aplikasi dari disiplin tersebut harus tunduk pada etika dan syariat Islam. Al-Attas menekankan bahwa reintegrasi ini *bukanlah sinkretisme*—mencampuradukkan Islam dan Barat secara tidak kritis—melainkan pemurnian yang mengembalikan ilmu pengetahuan kepada *fiṭrah*-nya yang asli: sebagai alat untuk mengenal Allah dan memakmurkan bumi (Al-Attas, 1978, hlm. 80–120; 1995, hlm. 130–170).

— Islamisasi bahasa dan simbol. Salah satu kontribusi al-Attas yang paling orisinal dan sering kali diabaikan adalah penekanannya pada pentingnya Islamisasi bahasa. Al-Attas berargumen bahwa bahasa bukanlah sekadar alat komunikasi yang netral; ia adalah cermin dari pandangan dunia (*worldview*) suatu peradaban. Kata-kata kunci dalam peradaban Barat modern—seperti *nature*, *reason*, *progress*, *freedom*, dan bahkan *God*—telah mengalami pergeseran semantik yang mendalam sebagai akibat dari proses sekularisasi, dan membawa muatan-muatan makna yang berbeda secara fundamental dari padanan-padanannya dalam bahasa Arab atau bahasa-bahasa Muslim lainnya. Oleh karena itu, Islamisasi ilmu pengetahuan tidak dapat dilakukan hanya dengan menerjemahkan buku-buku teks Barat ke dalam bahasa Arab atau bahasa Indonesia; ia memerlukan *rekonstruksi semantik* terhadap konsep-konsep kunci, sehingga makna-makna yang terkandung di dalamnya selaras dengan pandangan dunia Islam. Inilah yang oleh al-Attas disebut sebagai "Islamization of Language"—sebuah proyek yang sangat mendasar namun sering kali diabaikan dalam diskursus Islamisasi kontemporer (Al-Attas, 1978, hlm. 120–150; 1995, hlm. 170–200).

Puncak dari seluruh proyek Islamisasi al-Attas adalah *reformulasi tujuan pendidikan Islam*. Bagi al-Attas, istilah yang paling tepat untuk "pendidikan" dalam Islam bukanlah *tarbiyah*—yang memiliki konotasi biologis tentang pertumbuhan dan perkembangan, dan yang dalam Al-Qur'an lebih sering dikaitkan dengan pengasuhan anak oleh orang tua—dan bukan pula *ta'līm*—yang hanya menekankan pada aspek kognitif pengajaran. Istilah yang paling tepat adalah *ta'dīb*, yang berasal dari akar kata *a-da-ba*, yang berarti "mendidik," "melatih," dan "mendisiplinkan," dan yang secara langsung terkait dengan konsep *adab*. *Ta'dīb*, dengan demikian, adalah *proses penanaman adab*—proses pembentukan pribadi manusia yang mampu mengenali dan mengakui tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan kosmis, termasuk tempatnya sendiri, tempat ilmunya, dan tempat Tuhannya. Tujuan pendidikan Islam, dalam

kerangka ini, bukanlah sekadar transfer informasi atau pelatihan keterampilan, melainkan *pembentukan insān kāmil*—manusia paripurna yang telah mencapai keseimbangan dan keutuhan dalam seluruh dimensi eksistensinya, dan yang melalui *adab*-nya, mampu menjalankan fungsi kekhalifahannya di muka bumi dengan penuh tanggung jawab (Al-Attas, 1980, hlm. 25–55).

Implikasi dari konsep *ta'dīb* ini terhadap kurikulum sangatlah mendalam. Seluruh struktur kurikulum pendidikan Islam harus *diorganisasikan di sekitar penanaman adab—adab* terhadap Allah, *adab* terhadap Rasulullah SAW, *adab* terhadap ilmu, *adab* terhadap guru, *adab* terhadap sesama manusia, dan *adab* terhadap alam semesta. Setiap mata pelajaran—dari Al-Qur'an hingga matematika, dari sejarah hingga sains—harus diajarkan dalam kerangka *adab* ini, dengan kesadaran eksplisit tentang di mana tempat disiplin tersebut dalam hierarki pengetahuan, bagaimana ia terkait dengan tauhid, dan untuk tujuan apa ia dipelajari. Al-Attas sendiri, melalui institusi yang didirikannya—pertama di ISTAC (International Institute of Islamic Thought and Civilization) di Kuala Lumpur, dan kemudian di berbagai universitas di seluruh dunia Muslim—telah mendemonstrasikan bagaimana kurikulum yang berlandaskan *ta'dīb* ini dapat diimplementasikan dalam praktik: dengan menempatkan ilmu-ilmu syariah sebagai fondasi, ilmu-ilmu bahasa (terutama bahasa Arab) sebagai alat, dan ilmu-ilmu 'aqliyyah sebagai objek yang diintegrasikan ke dalam kerangka tauhid (Wan Daud, 1998, hlm. 200–300).

Warisan al-Attas bagi pendidikan Islam kontemporer sangatlah besar dan terus bergema. Ia telah memberikan kerangka konseptual yang paling koheren dan mendalam untuk memahami dan mengatasi krisis epistemologis yang melanda peradaban Islam. Ia telah mendefinisikan ulang tujuan pendidikan—bukan sebagai *tarbiyah* atau *ta'līm*, tetapi sebagai *ta'dīb*—dan dengan demikian telah mengembalikan dimensi etis dan spiritual ke jantung proses pembelajaran. Ia telah menyediakan metodologi yang jelas—melalui isolasi, pemurnian, dan reintegrasi—untuk melakukan Islamisasi Ilmu Pengetahuan, bukan sebagai latihan apologetik, tetapi sebagai revolusi epistemologis yang sejati. Dan—yang paling penting—ia telah mengingatkan umat Islam bahwa krisis yang mereka hadapi bukanlah sekadar krisis ekonomi, politik, atau militer, melainkan krisis *adab*: krisis kemampuan untuk mengenali dan menempatkan segala sesuatu pada tempatnya yang tepat. Menyelesaikan krisis ini memerlukan lebih dari sekadar reformasi kurikulum atau peningkatan anggaran pendidikan; ia memerlukan transformasi pandangan dunia—sebuah transformasi yang dimulai dari pengakuan bahwa "tidak ada Tuhan selain Allah" (*lā ilāha illā Allāh*) bukan hanya sebuah deklarasi teologis, tetapi juga sebuah *prinsip epistemologis* yang darinya seluruh bangunan ilmu pengetahuan harus dibangun. *Wallāhu a'lam.*

B. Ismail Raji al-Faruqi

Jika al-Attas adalah arsitek yang meletakkan fondasi metafisik dan epistemologis bagi Islamisasi Ilmu Pengetahuan, maka Ismail Raji al-Faruqi (1921–1986) adalah sang visionaris dan organisator yang, dengan energi intelektual yang luar biasa dan keterampilan diplomatik yang mengesankan, mentransformasi gagasan-gagasan besar al-Attas menjadi sebuah *gerakan intelektual global* yang terorganisasi, memiliki cetak biru yang jelas, dan mampu memobilisasi sumber daya manusia dan institusional di seluruh dunia Muslim. Lahir di Jaffa, Palestina, dari keluarga Muslim yang taat dan terpelajar, al-Faruqi menempuh perjalanan intelektual yang unik: dari studi Islam tradisional di lingkungan keluarganya, melalui pendidikan Barat di American University of Beirut dan Harvard University (di mana ia meraih gelar doktor dalam bidang filsafat), hingga pengalaman pahit sebagai pengungsi Palestina yang menyaksikan tanah airnya dirampas. Kombinasi antara penguasaan yang mendalam terhadap tradisi intelektual Islam dan Barat, ditambah dengan kesadaran yang tajam akan krisis peradaban yang melanda umat Islam, menjadikan al-Faruqi figur yang sangat berpengaruh dalam membentuk diskursus Islam kontemporer, khususnya di Amerika Utara. Jika al-Attas bekerja terutama dari Kuala Lumpur, dengan fokus pada pemurnian pandangan dunia dan reformasi bahasa, maka al-Faruqi bekerja dari pusat-pusat akademik di Amerika, dengan fokus pada *pengorganisasian gerakan, pengembangan kurikulum*, dan *penerbitan karya-karya* yang akan menjadi fondasi bagi implementasi Islamisasi di universitas-universitas di seluruh dunia (Esposito & Voll, 2001, hlm. 23–45; Zebiri, 1993, hlm. 1–30; Stenberg, 1996, hlm. 1–25).

1. Dari *Tawḥīd* ke Aksi

Untuk memahami kontribusi al-Faruqi, kita harus memulainya dengan konsep sentral yang menjadi poros dari seluruh pemikirannya: *al-tawḥīd*. Bagi al-Faruqi, tauhid bukanlah sekadar doktrin teologis yang mengatur hubungan antara manusia dan Tuhan; ia adalah prinsip epistemologis, etis, dan sosial yang harus menjadi fondasi bagi seluruh aspek kehidupan Muslim—termasuk ilmu pengetahuan, pendidikan, politik, ekonomi, dan budaya. Tauhid, dalam kerangka al-Faruqi, menuntut sebuah *kesatuan integral* dalam seluruh dimensi eksistensi: kesatuan antara wahyu dan akal, antara iman dan amal, antara individu dan komunitas, dan antara umat manusia sebagai satu kesatuan di hadapan Allah. Dikotomi, fragmentasi, dan pemisahan—dalam bentuk apa pun—adalah *pengingkaran terhadap tauhid* dan merupakan sumber dari seluruh krisis yang melanda peradaban Islam. Dari keyakinan inilah al-Faruqi menurunkan seluruh proyek Islamisasinya: karena tauhid menuntut kesatuan dan integrasi, maka sistem pendidikan Islam haruslah merupakan sistem yang *terintegrasi*, di mana seluruh ilmu pengetahuan—dari ilmu-ilmu alam hingga ilmu-ilmu sosial, dari humaniora hingga ilmu-ilmu terapan—disatukan di bawah payung tauhid (Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–50; 1995, hlm. 1–20).

Motivasi al-Faruqi untuk merumuskan proyek Islamisasi lahir dari diagnosis yang tajam terhadap apa yang ia sebut sebagai "krisis ganda" yang melanda umat Islam kontemporer. Di satu sisi, terdapat krisis dalam *sistem pendidikan tradisional Islam*: madrasah-madrasah dan universitas-universitas Islam tradisional telah kehilangan vitalitas intelektualnya, terjebak dalam *taqlīd* dan pengulangan, dan gagal mempersiapkan generasi Muslim untuk menghadapi tantangan-tantangan modernitas. Di sisi lain, terdapat krisis dalam *sistem pendidikan modern yang diadopsi oleh dunia Islam*: sekolah-sekolah dan universitas-universitas modern—yang sebagian besar merupakan warisan kolonial atau tiruan dari model-model Barat—dibangun di atas fondasi epistemologi sekuler yang secara fundamental bertentangan dengan pandangan dunia Islam, dan menghasilkan lulusan yang "terbaratkan" (*Westernized*) dan tercerabut dari akar-akar keislaman mereka. Akibat dari krisis ganda ini adalah apa yang oleh al-Faruqi disebut sebagai "keterbelakangan intelektual" (*intellectual backwardness*) umat Islam: ketidakmampuan untuk memproduksi pengetahuan yang orisinal, untuk berkontribusi secara signifikan dalam perkembangan ilmu pengetahuan global, dan untuk menawarkan alternatif yang koheren terhadap paradigma-paradigma sekuler yang mendominasi dunia modern (Al-Faruqi, 1982, hlm. 1–20; Esposito & Voll, 2001, hlm. 30–50).

2. Rencana Kerja Dua Belas Langkah

Kontribusi al-Faruqi yang paling terkenal dan paling berpengaruh adalah "Rencana Kerja Dua Belas Langkah" (*Twelve-Step Workplan*) yang ia rumuskan dalam bukunya *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan* (1982), yang diterbitkan oleh International Institute of Islamic Thought (IIIT)—sebuah lembaga yang ia dirikan bersama para koleganya di Amerika Serikat pada tahun 1981. Rencana kerja ini adalah *cetak biru institusional* yang sangat ambisius dan komprehensif, yang dimaksudkan untuk memandu upaya-upaya Islamisasi di seluruh dunia Muslim, dari tingkat individu hingga tingkat global. Kedua belas langkah tersebut—yang mencakup penguasaan disiplin-disiplin modern, survei literatur, pengembangan kurikulum, pelatihan tenaga pengajar, produksi buku teks, hingga diseminasi pengetahuan Islam ke publik—secara kolektif membentuk sebuah *roadmap* yang sangat praktis dan terarah untuk mentransformasi sistem pendidikan Islam.

Langkah-langkah tersebut, secara ringkas, adalah sebagai berikut:

1) Penguasaan disiplin modern oleh para sarjana Muslim;
2) Survei disiplin untuk mengidentifikasi asumsi-asumsi dan metodologi yang digunakan;
3) Penguasaan warisan intelektual Islam (*al-turāth al-islāmī*) sebagai fondasi;
4) Analisis kritis terhadap warisan Islam dan disiplin modern;
5) Sintesis kreatif antara warisan Islam dan disiplin modern;

6) Reorientasi disiplin ke dalam kerangka Islam;
7) Penulisan buku teks yang telah diislamisasi;
8) Pelatihan tenaga pengajar yang mampu mengajarkan disiplin-disiplin yang telah diislamisasi;
9) Penyebaran ilmu yang telah diislamisasi melalui publikasi dan konferensi;
10) Penerjemahan karya-karya kunci ke dalam berbagai bahasa;
11) Pendirian pusat-pusat riset untuk melanjutkan proses Islamisasi; dan
12) Pengembangan jaringan global para sarjana yang berkomitmen pada proyek ini.

Rencana ini, sebagaimana diakui oleh al-Faruqi sendiri, adalah proyek jangka panjang yang memerlukan kerja kolektif selama beberapa generasi, dan ia tidak boleh diharapkan menghasilkan buah dalam waktu singkat (Al-Faruqi, 1982, hlm. 80–120).

3. Penekanan pada Ilmu-Ilmu Sosial dan Keterlibatan dengan Dunia Nyata

Salah satu ciri khas dari pendekatan al-Faruqi—yang membedakannya dari al-Attas—adalah penekanannya yang sangat kuat pada ilmu-ilmu sosial (*social sciences*). Bagi al-Faruqi, krisis umat Islam tidak hanya bersifat teologis atau metafisik, tetapi juga—dan terutama—bersifat sosial, politik, dan ekonomi. Umat Islam tidak hanya menderita dari "krisis *adab*" dalam pengertian filosofis (sebagaimana ditekankan oleh al-Attas), tetapi juga dari ketidakmampuan untuk membangun institusi-institusi politik yang adil, sistem-sistem ekonomi yang berkeadilan, dan struktur-struktur sosial yang harmonis. Oleh karena itu, Islamisasi tidak boleh hanya berfokus pada ilmu-ilmu alam atau filsafat; ia harus memberikan perhatian khusus pada disiplin-disiplin seperti sosiologi, ilmu politik, ekonomi, antropologi, dan psikologi—disiplin-disiplin yang secara langsung memengaruhi cara masyarakat diorganisasikan dan diperintah. Dalam pandangan al-Faruqi, disiplin-disiplin inilah yang paling banyak terinfiltrasi oleh asumsi-asumsi sekuler dan materialistik, dan yang paling mendesak untuk diislamisasi, karena mereka secara langsung membentuk kebijakan-kebijakan publik dan struktur-struktur sosial yang memengaruhi kehidupan jutaan Muslim.

Al-Faruqi juga menekankan pentingnya *keterlibatan aktif umat Islam dalam percaturan intelektual dan sosial global*. Islamisasi, baginya, bukanlah proyek isolasionis yang bertujuan untuk menciptakan "ghetto intelektual" di mana para sarjana Muslim hanya berbicara kepada sesama Muslim. Sebaliknya, ia adalah proyek yang bertujuan untuk *menghasilkan ilmu pengetahuan yang unggul secara universal*, yang tidak hanya relevan bagi umat Islam, tetapi juga memberikan kontribusi yang berharga bagi seluruh umat manusia. Al-Faruqi percaya bahwa ilmu pengetahuan yang dibangun di atas fondasi tauhid—yang mengintegrasikan wahyu dan akal, etika dan sains, spiritualitas dan materialitas—akan terbukti lebih unggul, lebih komprehensif, dan lebih

bermanfaat daripada ilmu pengetahuan sekuler yang terfragmentasi dan kehilangan kompas moralnya. Oleh karena itu, para sarjana Muslim harus *bersaing di panggung global*, bukan dengan meniru Barat, tetapi dengan menawarkan alternatif yang autentik dan unggul berdasarkan warisan intelektual Islam. Keyakinan ini—yang sangat optimis dan visioner—adalah pendorong utama di balik energi dan semangat al-Faruqi yang luar biasa (Al-Faruqi, 1982, hlm. 50–70; 1995, hlm. 100–130).

4. Warisan Institusional dan Tantangan Implementasi

Warisan al-Faruqi yang paling konkret adalah pendirian *International Institute of Islamic Thought* (IIIT) pada tahun 1981 di Pennsylvania, Amerika Serikat—sebuah lembaga yang hingga hari ini terus menjadi pusat utama untuk penelitian, publikasi, dan advokasi tentang Islamisasi Ilmu Pengetahuan. Melalui IIIT, al-Faruqi dan para koleganya—termasuk Abdul Hamid Abu Sulayman, Taha Jabir al-Alwani, dan para pemikir Muslim terkemuka lainnya—berhasil membangun sebuah *jaringan intelektual global* yang menghubungkan para sarjana dari berbagai disiplin dan berbagai negara, menyelenggarakan konferensi-konferensi internasional, menerbitkan jurnal-jurnal akademik, dan mendanai penelitian-penelitian yang bertujuan untuk mengimplementasikan agenda Islamisasi. IIIT juga memainkan peran penting dalam mengembangkan *kurikulum-kurikulum Islamisasi* dan *buku-buku teks* yang digunakan di berbagai universitas di dunia Muslim, serta dalam menyediakan beasiswa dan pelatihan bagi generasi baru sarjana Muslim yang berkomitmen pada proyek ini.

Namun, harus diakui bahwa implementasi dari cetak biru al-Faruqi menghadapi banyak tantangan. Kritik terhadap proyek Islamisasi—baik dari kalangan tradisionalis yang mencurigainya sebagai "westernisasi terselubung," maupun dari kalangan modernis yang menganggapnya terlalu ideologis dan tidak praktis—telah mempersulit upaya-upaya untuk mewujudkannya. Selain itu, skala dan kompleksitas dari proyek ini—yang memerlukan penguasaan mendalam terhadap puluhan disiplin ilmu, pengembangan metodologi baru, penulisan ribuan buku teks, dan pelatihan puluhan ribu tenaga pengajar—telah terbukti sangat sulit untuk direalisasikan, terutama di tengah keterbatasan sumber daya dan ketidakstabilan politik di banyak negara Muslim. Al-Faruqi sendiri, yang wafat secara tragis pada tahun 1986 dalam usia yang masih relatif muda—ia dan istrinya dibunuh di rumah mereka di Philadelphia—tidak sempat menyaksikan buah dari kerja kerasnya. Namun, warisannya terus hidup melalui IIIT dan melalui jaringan para sarjana yang terinspirasi oleh visinya. Pertanyaan tentang sejauh mana proyek Islamisasi telah berhasil—dan ke arah mana ia harus bergerak di masa depan—adalah pertanyaan yang masih terus diperdebatkan hingga hari ini, dan yang akan kita refleksikan secara kritis di akhir sub-bab ini (Esposito & Voll, 2001, hlm. 45–70; Stenberg, 1996, hlm. 100–150). *Wallāhu a'lam*.

INTEGRASI-INTERKONEKSI

JIKA proyek Islamisasi Ilmu Pengetahuan yang digagas oleh al-Attas dan al-Faruqi—sebagaimana telah diuraikan—merupakan respons strategis terhadap krisis epistemologis yang melanda peradaban Islam, dengan fokus pada pemurnian pandangan dunia dan reintegrasi ilmu-ilmu modern ke dalam kerangka tauhid, maka *paradigma Integrasi-Interkoneksi* hadir sebagai sebuah *langkah lanjutan yang lebih cair, lebih dialogis, dan lebih peka terhadap kompleksitas realitas kontemporer*. Paradigma ini, yang di Indonesia secara khusus dikembangkan dan dipopulerkan oleh M. Amin Abdullah—seorang filsuf, teolog, dan mantan Rektor Universitas Islam Negeri (UIN) Sunan Kalijaga Yogyakarta—tidak dimaksudkan untuk "menggantikan" atau "menandingi" Islamisasi, melainkan untuk memperkaya, mengontekstualisasikan, dan dalam beberapa hal, mengoreksi pendekatan-pendekatan yang telah ada. Jika Islamisasi—terutama dalam rumusan al-Faruqi—sering kali dipersepsikan sebagai proyek yang bersifat *hierarkis-top-down*, di mana para sarjana Muslim terlebih dahulu "menguasai" disiplin modern, kemudian "mengislamisasinya" berdasarkan kriteria-kriteria yang telah ditetapkan, maka Integrasi-Interkoneksi menawarkan sebuah pendekatan yang lebih *simetris dan resiprokal*. Dalam paradigma ini, tidak ada satu disiplin pun—termasuk ilmu-ilmu keislaman klasik (*al-'ulūm al-dīniyyah*)—yang dianggap telah "mapan" dan "sempurna" sehingga tidak memerlukan dialog, kritik, dan pembaruan dari disiplin-disiplin lain. Sebaliknya, seluruh disiplin—dari tafsir dan fiqh hingga sosiologi dan genetika—dipandang sebagai *mitra dialog yang setara*, yang masing-masing memiliki kekuatan, keterbatasan, dan potensi untuk saling memperkaya. Inilah esensi dari istilah "Interkoneksi": bahwa ilmu-ilmu tidak hanya "diintegrasikan" ke dalam satu kerangka tunggal, tetapi juga saling terhubung, saling mengkritisi, dan saling mentransformasi dalam sebuah jaringan yang dinamis dan terus berkembang (Abdullah, 2006, hlm. 1–30; 2010, hlm. 1–25).

Untuk memahami signifikansi paradigma ini, kita perlu melihatnya dalam konteks perkembangan kelembagaan pendidikan tinggi Islam di Indonesia, khususnya transformasi IAIN (Institut Agama Islam Negeri) menjadi UIN (Universitas Islam Negeri) yang dimulai pada awal tahun 2000-an. Transformasi ini bukanlah sekadar perubahan nama dan penambahan fakultas-fakultas "umum" (seperti kedokteran, teknik, dan ekonomi) ke dalam struktur universitas yang sebelumnya hanya memiliki fakultas-fakultas "agama." Pada hakikatnya, ia adalah sebuah proyek epistemologis yang ambisius: untuk pertama kalinya dalam sejarah Indonesia, ilmu-ilmu keislaman (*al-'ulūm al-dīniyyah*) dan ilmu-ilmu modern (*al-'ulūm al-'aqliyyah*) ditempatkan dalam satu atap institusional yang sama, dengan harapan bahwa interaksi yang intensif di antara keduanya akan melahirkan sebuah sintesis keilmuan baru yang autentik, relevan, dan transformatif. Namun, menempatkan dua tradisi keilmuan yang telah terpisah selama lebih dari satu abad dalam satu gedung tidak dengan sendirinya menghasilkan integrasi; tanpa kerangka epistemologis yang jelas, yang terjadi hanyalah *koeksistensi fisik*, bukan *integrasi intelektual*. Di sinilah urgensi dari

paradigma Integrasi-Interkoneksi: ia menawarkan sebuah *peta jalan epistemologis* (*epistemological roadmap*) untuk memandu proses integrasi di UIN dan institusi-institusi serupa, sehingga transformasi kelembagaan tidak hanya berhenti pada level administratif, tetapi meresap ke dalam kurikulum, metodologi pengajaran, budaya akademik, dan—yang paling fundamental—cara berpikir seluruh civitas akademika (Abdullah, 2006, hlm. 30–60; 2010, hlm. 25–50).

Paradigma ini dibangun di atas sebuah premis yang sangat fundamental: bahwa realitas itu sendiri bersifat multidimensional dan saling terkait, dan bahwa ilmu-ilmu yang berusaha memahaminya harus mencerminkan sifat realitas tersebut. Tidak ada satu disiplin pun—betapapun canggihnya—yang dapat mengklaim telah memahami realitas secara utuh. Ilmu fisika dapat menjelaskan gerak planet-planet, tetapi ia tidak dapat menjelaskan makna kehidupan; ilmu ekonomi dapat menjelaskan fluktuasi pasar, tetapi ia tidak dapat menetapkan nilai-nilai keadilan; ilmu fiqh dapat menjelaskan hukum-hukum syariat, tetapi ia tidak dapat—tanpa bantuan sains—menentukan awal bulan Ramadhan secara akurat. Masing-masing disiplin memiliki domain, metode, dan keterbatasannya sendiri, dan hanya melalui dialog dan interkoneksi di antara mereka—bukan dominasi satu atas yang lain—manusia dapat berharap untuk mendekati pemahaman yang lebih utuh tentang realitas. Dalam konteks ini, ilmu-ilmu keislaman—dengan sumbernya yang berasal dari wahyu—memiliki peran yang unik: ia memberikan kerangka metafisik, etis, dan teleologis yang tanpanya ilmu-ilmu modern akan kehilangan arah. Tetapi pada saat yang sama, ilmu-ilmu modern—dengan metodologi empiris dan analitisnya—dapat membantu ilmu-ilmu keislaman untuk memahami konteks, mengidentifikasi dampak, dan merumuskan solusi terhadap problem-problem kontemporer yang tidak dapat dijawab hanya dengan merujuk kepada teks-teks klasik. Inilah esensi dari simbiosis mutualistik yang dicita-citakan oleh paradigma Integrasi-Interkoneksi: bahwa setiap disiplin memerlukan disiplin lain untuk mencapai potensi penuhnya, dan bahwa bersama-sama—dalam sebuah jaringan keilmuan yang saling terhubung—mereka dapat memberikan kontribusi yang lebih besar bagi kemaslahatan umat manusia dan pengenalan terhadap Allah SWT.

Dalam sub-bab ini, kita akan mengeksplorasi secara mendalam dua komponen utama dari paradigma Integrasi-Interkoneksi: *pertama*, pemikiran M. Amin Abdullah—sang arsitek utama paradigma ini—yang akan kita uraikan dalam konteks diagnosisnya terhadap "keterjebakan" ilmu-ilmu keislaman dalam tiga "lingkaran setan" (*three vicious circles*) dan usulannya tentang metafora "jaring laba-laba keilmuan" (*spider web of knowledge*) sebagai model integrasi; dan *kedua*, konsep Paradigma Keilmuan Integratif yang lebih luas, yang mencakup berbagai upaya—baik di Indonesia maupun di dunia Muslim secara umum—untuk merumuskan kembali hubungan antara ilmu-ilmu keislaman dan ilmu-ilmu modern dalam kerangka yang lebih holistik, dialogis, dan transformatif. Melalui eksplorasi ini, kita akan melihat bahwa Integrasi-Interkoneksi bukanlah sekadar "teori" yang

indah di atas kertas; ia adalah respons epistemologis terhadap tantangan-tantangan nyata yang dihadapi oleh pendidikan tinggi Islam di abad ke-21, dan ia menawarkan sebuah visi yang sangat relevan untuk masa depan universitas-universitas Islam di seluruh dunia. Firman Allah SWT memberikan fondasi bagi paradigma ini:

وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا

"Dan tidaklah kamu diberi pengetahuan melainkan sedikit" (QS. Al-Isrā' [17]: 85). Ayat ini, sebagaimana telah berulang kali kita renungkan, adalah pengingat abadi akan *keterbatasan pengetahuan manusia*—sebuah pengingat yang mendorong setiap disiplin untuk rendah hati, untuk mengakui keterbatasannya, dan untuk terbuka terhadap wawasan-wawasan dari disiplin-disiplin lain yang mungkin memiliki potongan-potongan kebenaran yang tidak dimilikinya. Inilah semangat dasar dari Integrasi-Interkoneksi: bahwa dalam pengakuan akan keterbatasan diri sendiri, terbuka kemungkinan untuk dialog yang sejati, dan dalam dialog yang sejati, terbuka kemungkinan untuk pemahaman yang lebih dalam dan lebih utuh.

A. Amin Abdullah

Untuk memasuki alam pemikiran M. Amin Abdullah—sang maestro yang merajut paradigma Integrasi-Interkoneksi dan kini menjadi kerangka epistemologis dominan di lingkungan Universitas Islam Negeri (UIN) di seluruh Indonesia—kita perlu terlebih dahulu menyelami kegelisahan intelektual yang menjadi bahan bakar bagi seluruh proyek pemikirannya. Kegelisahan ini bukanlah sekadar ketidakpuasan akademik yang steril terhadap kurikulum atau metode pengajaran; ia adalah *kegelisahan eksistensial seorang pemikir Muslim* yang menyaksikan dengan mata kepalanya sendiri bagaimana ilmu-ilmu keislaman—yang seharusnya menjadi obor pencerahan dan suluh pembebasan—justru terperangkap dalam apa yang ia sebut sebagai "tiga lingkaran setan" (*three vicious circles*). Lingkaran-lingkaran ini telah membelenggu tradisi intelektual Islam, membuatnya mandek, kehilangan relevansi, dan—yang paling tragis—terputus dari denyut nadi realitas kontemporer.

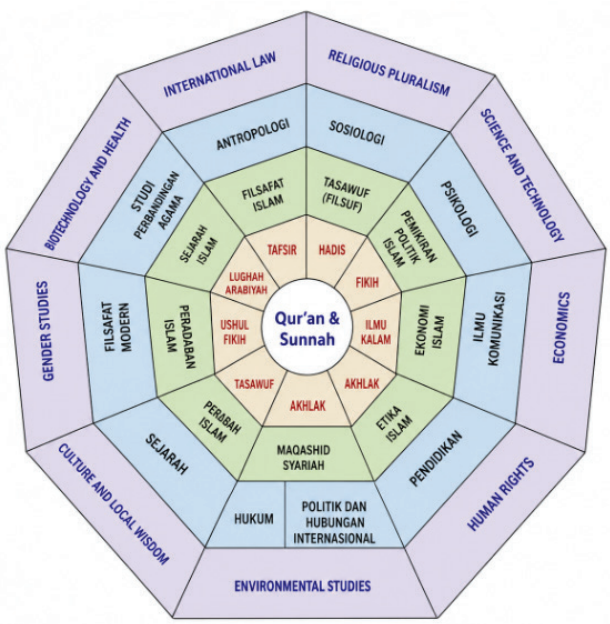
- *Lingkaran setan pertama* adalah "keterjebakan tekstual" (*textual entrapment*): sebuah modus keberagamaan dan keilmuan yang hanya berkutat pada permukaan teks-teks klasik, mengulangi komentar-komentar para ulama terdahulu secara mekanis, dan secara sistematis mengabaikan konteks historis, sosial, dan kultural di mana teks-teks itu dilahirkan dan di mana ia harus diterapkan. Akibatnya, ilmu-ilmu keislaman berubah menjadi *disiplin yang ahistoris*, yang memperlakukan warisan intelektual masa lalu sebagai artefak yang beku, final, dan haram untuk dipertanyakan—sebuah ironi yang sangat pahit, mengingat para ulama klasik justru adalah para pemikir yang sangat kritis, kontekstual, dan kreatif dalam mendialogkan warisan yang mereka terima dengan realitas zamannya.

- *Lingkaran setan kedua* adalah "isolasionisme epistemologis" (*epistemological isolationism*): sikap menutup diri secara defensif dari perkembangan-perkembangan mutakhir dalam ilmu-ilmu sosial dan humaniora kontemporer—seperti sosiologi, antropologi, hermeneutika, dan teori-teori kritis—dengan tuduhan bahwa ilmu-ilmu tersebut adalah "produk Barat" yang sekuler dan berbahaya bagi akidah. Sikap ini, dalam diagnosis Abdullah, bukanlah tanda kekuatan, melainkan simtom dari ketakutan dan inferioritas intelektual. Ia mengakibatkan ilmu-ilmu keislaman kehilangan alat-alat analitis yang sangat dibutuhkan untuk membedah realitas yang semakin kompleks, dan menjadikan para sarjana Muslim gagap dalam menghadapi isu-isu kontemporer.
- *Lingkaran setan ketiga* adalah "atomisasi keilmuan" (*atomization of knowledge*): kecenderungan untuk memecah-belah ilmu ke dalam spesialisasi-spesialisasi yang sangat sempit dan bekerja secara terisolasi dalam "sumur"-nya masing-masing, tanpa kesadaran akan keterkaitannya dengan disiplin-disiplin lain. Dalam situasi ini, seorang ahli tafsir tidak pernah membaca karya sosiologi; seorang ahli fiqh tidak pernah mendalami ekonomi; dan seorang ahli hadis tidak pernah mempelajari hermeneutika. Akibatnya, ilmu-ilmu keislaman tidak hanya terisolasi dari ilmu-ilmu modern, tetapi juga terfragmentasi di antara sesamanya sendiri—sebuah fragmentasi yang secara fundamental bertentangan dengan pandangan dunia tauhid yang menekankan kesatuan dan keterpaduan seluruh realitas (Abdullah, 2006, hlm. 10–40; 2010, hlm. 5–35).

Dari diagnosis yang tajam terhadap tiga lingkaran setan inilah—keterjebakan tekstual, isolasionisme epistemologis, dan atomisasi keilmuan—Abdullah memulai proyek intelektualnya untuk merumuskan sebuah paradigma baru yang dapat membebaskan ilmu-ilmu keislaman dari belenggu-belenggu tersebut dan membawanya kembali ke peranannya sebagai kekuatan transformatif bagi peradaban.

Metafora Jaring Laba-Laba Keilmuan

Untuk memvisualisasikan paradigma Integrasi-Interkoneksi yang ia tawarkan, Abdullah menggunakan sebuah metafora yang sangat kuat, puitis, dan komunikatif: jaring laba-laba keilmuan (*spider web of knowledge*). Metafora ini bukanlah sekadar hiasan retoris yang indah; ia adalah *model epistemologis* yang secara tepat menggambarkan hubungan-hubungan yang dicita-citakan antara berbagai disiplin ilmu. Dalam metafora ini, setiap disiplin—baik itu tafsir, hadis, fiqh, kalam, tasawuf, filsafat, sosiologi, antropologi, psikologi, ekonomi, sains alam, dan seterusnya—adalah *satu simpul* dalam sebuah jaring yang rumit dan saling terhubung. Tidak ada simpul yang berdiri dalam isolasi yang angkuh; setiap simpul terhubung—secara langsung atau tidak langsung—dengan



Metafora *spider web of knowledge* Amin Abdullah

simpul-simpul lainnya melalui *benang-benang interkoneksi* yang memungkinkan terjadinya pertukaran wawasan, dialog kritis, dan *saling penguatan*. Jika satu simpul bergetar—misalnya, sebuah penemuan baru dalam genetika, sebuah teori baru dalam sosiologi, atau sebuah pembacaan baru terhadap teks klasik—getarannya akan merambat melalui benang-benang interkoneksi dan dirasakan oleh simpul-simpul lainnya, yang kemudian harus merespons, beradaptasi, dan dalam prosesnya, mungkin mentransformasi diri mereka sendiri.

Arsitektur jaring laba-laba ini secara fundamental berbeda dari model hierarkis-piramidal yang sering kali digunakan—secara implisit atau eksplisit—dalam skema-skema Islamisasi yang lebih konvensional. Dalam model hierarkis, wahyu ditempatkan di puncak piramida, dan seluruh ilmu lainnya disusun di bawahnya dalam tingkatan-tingkatan yang semakin rendah, dengan asumsi bahwa "arus pengetahuan" hanya mengalir satu arah: dari atas ke bawah, dari wahyu ke akal, dari ilmu-ilmu syariah ke ilmu-ilmu dunia. Model jaring laba-laba, sebaliknya, mengakui supremasi wahyu—dalam metafora Abdullah, wahyu adalah "cahaya" yang menerangi seluruh jaring, bukan "simpul" yang bersaing dengan simpul-simpul lainnya—tetapi ia menolak model transmisi satu arah. Dalam jaring laba-laba, *arus pengetahuan mengalir secara multi-arah dan resiprokal*. Ilmu-ilmu keislaman memang memberikan kerangka metafisik, etis, dan teleologis—tetapi pada saat yang sama, mereka juga *harus belajar* dari ilmu-ilmu modern. Fiqh, misalnya, harus belajar dari ekonomi untuk memahami bagaimana mekanisme pasar bekerja sebelum ia dapat merumuskan hukum-

hukum tentang perdagangan yang relevan; tafsir harus belajar dari hermeneutika dan semiotika untuk mengembangkan metode-metode penafsiran yang lebih canggih; dan akidah harus belajar dari psikologi dan neurosains untuk memahami bagaimana keyakinan terbentuk dan bagaimana ia memengaruhi perilaku manusia. Inilah esensi dari *resiprokalitas* (*al-tabāduliyyah*) yang menjadi ciri khas paradigma Integrasi-Interkoneksi: bahwa setiap disiplin adalah *pemberi dan penerima* sekaligus, dan bahwa kemajuan pengetahuan hanya mungkin terjadi melalui dialog yang terus-menerus dan saling menghormati di antara mereka (Abdullah, 2006, hlm. 40–60; 2010, hlm. 35–55).

B. Paradigma Keilmuan Integratif

Jika pemikiran Amin Abdullah—sebagaimana telah diuraikan—memberikan kita sebuah model yang cair dan resiprokal melalui metafora jaring laba-laba, maka konsep Paradigma Keilmuan Integratif yang lebih luas merupakan upaya untuk mengkonsolidasikan berbagai arus pemikiran serupa ke dalam sebuah kerangka filosofis dan operasional yang dapat diimplementasikan secara sistemik dalam institusi-institusi pendidikan Islam. Paradigma ini lahir dari sebuah kesadaran yang semakin matang di kalangan para pemikir Muslim kontemporer: bahwa proyek integrasi ilmu—baik yang dirumuskan sebagai Islamisasi, Integrasi-Interkoneksi, maupun varian-varian lainnya—tidak boleh berhenti pada level retorika, slogan, atau sekadar pencantuman ayat-ayat Al-Qur'an dalam buku teks. Ia harus mewujud dalam sebuah *arsitektur keilmuan yang benar-benar baru*—sebuah arsitektur yang secara fundamental berbeda dari model-model sebelumnya yang telah terbukti gagal, baik model dikotomis yang memisahkan ilmu agama dan ilmu umum, maupun model "tambal sulam" yang hanya menambahkan beberapa mata kuliah agama ke dalam kurikulum yang pada dasarnya sekuler. Paradigma Keilmuan Integratif, dengan demikian, adalah sebuah lompatan kualitatif (*al-ṭafrah al-naw'iyyah*), bukan sekadar perbaikan tambal sulam (*patchwork reform*). Ia menuntut sebuah reorientasi total terhadap cara kita memahami hakikat ilmu, mengorganisasikan disiplin-disiplin, dan mendidik generasi Muslim (Abdullah, 2010, hlm. 60–80; Kartanegara, 2003, hlm. 1–30; Bakar, 2008, hlm. 1–20).

1. Fondasi Ontologis dan Epistemologis

Untuk memahami Paradigma Keilmuan Integratif secara mendalam, kita harus memulainya dari fondasi ontologis dan epistemologisnya. Paradigma ini dibangun di atas keyakinan fundamental bahwa realitas adalah satu kesatuan yang utuh dan saling terkait (*al-wujūd wāḥid mutarābiṭ*), karena ia berasal dari Sumber yang Satu—Allah SWT, *al-Wāḥid*, *al-Aḥad*. Fragmentasi realitas ke dalam kotak-kotak disiplin yang terisolasi—seolah-olah alam semesta, manusia, dan masyarakat adalah entitas-entitas yang terpisah dan tidak saling berhubungan—bukanlah cerminan dari realitas itu sendiri,

melainkan konstruksi buatan (*artificial construct*) yang lahir dari keterbatasan metodologis dan—dalam banyak kasus—dari penyimpangan epistemologis yang disebabkan oleh sekularisme. Dalam kerangka tauhid, seluruh realitas—dari partikel sub-atomik hingga galaksi yang maha luas, dari proses biologis dalam sel hingga dinamika sosial dalam peradaban, dari hukum-hukum alam hingga wahyu yang diturunkan kepada para nabi—adalah *āyāt* (tanda-tanda) yang menunjuk kepada Sang Pencipta yang Sama, diatur oleh *sunnat Allāh* yang sama, dan bergerak menuju tujuan yang sama.

Konsekuensi epistemologis dari fondasi ontologis ini sangatlah radikal: jika realitas adalah satu, maka *ilmu yang mempelajarinya haruslah mencerminkan kesatuan itu*. Paradigma Keilmuan Integratif menolak setiap bentuk reduksionisme—baik reduksionisme saintifik yang mengklaim bahwa hanya metode empiris yang valid, reduksionisme religius yang mengklaim bahwa hanya teks-teks suci yang otoritatif, maupun reduksionisme postmodern yang menolak kemungkinan adanya kebenaran objektif. Sebagai gantinya, paradigma ini menawarkan sebuah *epistemologi multi-level* (*al-ma'rifah al-muta'addidah al-mustawayāt*) yang mengakui bahwa realitas memiliki berbagai tingkatan—materi, kehidupan, kesadaran, dan transendensi—dan bahwa masing-masing tingkatan memerlukan *metode yang sesuai* untuk memahaminya. Ilmu fisika, biologi, psikologi, sosiologi, etika, teologi, dan metafisika bukanlah pesaing yang saling meniadakan; mereka adalah jendela-jendela yang berbeda yang melaluinya kita dapat memandang Realitas yang Sama dari berbagai sudut. Tugas Paradigma Keilmuan Integratif adalah untuk menghubungkan jendela-jendela ini—untuk menunjukkan bagaimana temuan-temuan dari satu disiplin memiliki implikasi bagi disiplin-displin lain, dan bagaimana bersama-sama mereka dapat memberikan gambaran yang lebih utuh tentang realitas (Bakar, 1999, hlm. 280–320; Nasr, 1989, hlm. 60–100; Kartanegara, 2003, hlm. 30–60).

2. Model-Model Implementasi

Salah satu kritik paling tajam terhadap proyek-proyek integrasi adalah bahwa mereka sering kali *mandek di level filosofis* tanpa pernah berhasil diimplementasikan secara konkret dalam kurikulum, silabus, dan praktik pembelajaran sehari-hari. Paradigma Keilmuan Integratif berusaha menjawab kritik ini dengan menawarkan *model-model implementasi* yang lebih operasional. Beberapa model yang telah dikembangkan dan diujicobakan di berbagai institusi pendidikan Islam meliputi:

— Model Integrasi Tematik (*al-takāmul al-mawḍū›ī*). Dalam model ini, kurikulum diorganisasikan bukan berdasarkan disiplin-disiplin yang terpisah, melainkan berdasarkan tema-tema besar yang secara alami memerlukan pendekatan interdisipliner. Sebagai contoh, tema "alam

semesta" dapat dikaji secara simultan dari perspektif Al-Qur'an (ayat-ayat *kawniyyah*), fisika (hukum-hukum alam), biologi (keanekaragaman hayati), dan etika Islam (tanggung jawab manusia sebagai *khalīfah* untuk memelihara lingkungan). Tema "keadilan" dapat dikaji dari perspektif fiqh (hukum-hukum Islam), sosiologi (struktur-struktur ketimpangan), ekonomi (mekanisme distribusi), dan filsafat (hakikat keadilan). Model ini memaksa para pengajar dari berbagai disiplin untuk *berkolaborasi* dalam merancang dan menyampaikan materi, dan memungkinkan peserta didik untuk melihat *hubungan-hubungan intrinsik* antara berbagai bidang pengetahuan yang selama ini diajarkan secara terpisah.

— Model Integrasi Metodologis (*al-takāmul al-manhajī*). Model ini berfokus pada *pengintegrasian metode-metode* dari berbagai disiplin ke dalam penelitian dan pembelajaran. Sebagai contoh, seorang mahasiswa yang meneliti tentang "dampak zakat terhadap pengentasan kemiskinan" tidak hanya menggunakan metode fiqh (analisis teks-teks hukum), tetapi juga metode ekonomi (analisis data kuantitatif), sosiologi (wawancara dan observasi lapangan), dan antropologi (studi kasus komunitas). Model ini melatih peserta didik untuk menjadi peneliti yang multi-metode (*multi-method researcher*), yang mampu mendekati suatu masalah dari berbagai sudut dan menggunakan alat-alat analitis yang paling sesuai, tanpa terikat secara dogmatis pada satu disiplin tertentu.

— Model Integrasi Filosofis (*al-takāmul al-falsafī*). Model ini adalah yang paling fundamental dan paling sulit, karena ia berusaha untuk mengintegrasikan pandangan dunia (*worldview integration*). Ia tidak hanya memadukan metode atau tema, tetapi berusaha untuk merumuskan fondasi-fondasi metafisik dan epistemologis yang sama bagi seluruh disiplin ilmu. Dalam model ini, setiap disiplin—dari fisika hingga fiqh—harus diletakkan di atas fondasi tauhid dan diorientasikan kepada *maqāṣid al-sharī'ah*. Ini berarti bahwa setiap ilmuwan Muslim—apakah ia seorang fisikawan, ekonom, atau ahli tafsir—harus memiliki kesadaran yang jelas tentang bagaimana disiplinnya terkait dengan pandangan dunia Islam, apa asumsi-asumsi metafisik yang mendasarinya, dan apa implikasi etis dan spiritual dari temuannya. Model ini menuntut adanya mata kuliah-mata kuliah fondasi—seperti Filsafat Ilmu Islam, Metodologi Studi Islam, dan Islamisasi Pandangan Dunia—yang harus diambil oleh seluruh mahasiswa, apapun program studinya, sebagai "benang merah" yang menghubungkan seluruh disiplin (Abdullah, 2006, hlm. 60–100; Kartanegara, 2003, hlm. 60–100).

3. Tantangan dan Prospek

Harus diakui dengan jujur bahwa implementasi Paradigma Keilmuan Integratif menghadapi tantangan-tantangan yang sangat besar.

Tantangan pertama adalah resistensi institusional: struktur universitas

modern—dengan fakultas-fakultas, jurusan-jurusan, dan departemen-departemen yang sangat terspesialisasi—secara inheren *menolak integrasi*. Setiap departemen memiliki kepentingannya sendiri, anggarannya sendiri, dan kriteria evaluasinya sendiri, dan sering kali merasa terancam oleh upaya-upaya yang dianggap "melanggar batas" disiplin mereka. Mengubah struktur ini memerlukan lebih dari sekadar perubahan kebijakan; ia memerlukan perubahan budaya organisasi yang sangat sulit dan memakan waktu.

Tantangan kedua adalah kelangkaan sumber daya manusia: sangat sulit—bahkan langka—untuk menemukan para pengajar dan peneliti yang benar-benar menguasai lebih dari satu disiplin secara mendalam dan mampu mengintegrasikannya. Sistem pendidikan doktoral yang sangat terspesialisasi—baik di dunia Muslim maupun di Barat—cenderung menghasilkan para spesialis yang sempit, bukan para generalis-integratif. Melatih generasi baru sarjana integratif memerlukan reformasi radikal terhadap sistem pendidikan pascasarjana itu sendiri.

Tantangan ketiga adalah resistensi dari dua kubu: dari kubu tradisionalis yang mencurigai integrasi sebagai "westernisasi terselubung" yang akan merusak kemurnian ilmu-ilmu Islam, dan dari kubu modernis-sekuler yang menganggap integrasi sebagai "politisasi agama" yang akan menghambat perkembangan ilmu pengetahuan yang objektif. Menghadapi resistensi dari dua kubu ini memerlukan strategi komunikasi yang cerdas dan kesabaran yang luar biasa (Abdullah, 2010, hlm. 80–120; Hefner & Zaman, 2007, hlm. 1–30).

Namun, di balik tantangan-tantangan ini, terdapat prospek yang sangat menjanjikan. Perkembangan-perkembangan mutakhir dalam filsafat ilmu dan sains kontemporer justru semakin mendukung perlunya pendekatan integratif. Keruntuhan paradigma positivis, munculnya teori kompleksitas (*complexity theory*), perkembangan neurosains yang menunjukkan hubungan antara kesadaran dan otak, dan kebangkitan kembali minat terhadap pertanyaan-pertanyaan metafisik di kalangan ilmuwan—semua ini membuka ruang bagi sebuah paradigma keilmuan baru yang lebih holistik, lebih integratif, dan lebih terbuka terhadap dimensi-dimensi spiritual dan etis. Paradigma Keilmuan Integratif yang digagas oleh para pemikir Muslim—dengan fondasi tauhidnya—berada dalam posisi yang sangat strategis untuk berkontribusi secara signifikan dalam pergeseran paradigma global ini. Ia menawarkan sebuah visi tentang ilmu yang tidak hanya unggul secara teknis (*technical excellence*), tetapi juga luhur secara moral (*moral nobility*) dan dalam secara spiritual (*spiritual depth*)—sebuah visi yang sangat dibutuhkan oleh peradaban manusia yang semakin lelah dengan materialisme dan kehilangan makna. *Wallāhu a'lam*.

IMPLEMENTASI DALAM PENDIDIKAN ISLAM

SETELAH menelusuri fondasi-fondasi teoretis integrasi wahyu dan rasio—dari diagnosis historis tentang dikotomi ilmu, perumusan fondasi ontologis, epistemologis, dan teleologis integrasi, hingga eksplorasi terhadap proyek Islamisasi Ilmu Pengetahuan dan paradigma Integrasi-Interkoneksi—kita kini sampai pada persoalan yang paling menentukan dan paling pelik: bagaimana visi integrasi yang agung ini diimplementasikan secara konkret dalam realitas pendidikan Islam? Persoalan ini sangat krusial, karena sejarah panjang reformasi pendidikan Islam—dari Muhammad Abduh di Mesir hingga Fazlur Rahman di Pakistan, dari Sir Sayyid Ahmad Khan di India hingga K.H. Ahmad Dahlan di Indonesia—telah mengajarkan kepada kita sebuah pelajaran yang pahit namun berharga: bahwa *kesenjangan antara idealitas teoretis dan realitas institusional* sering kali merupakan jurang yang paling sulit dijembatani. Terlalu banyak gagasan brilian yang telah dirumuskan dalam seminar-seminar, diterbitkan dalam jurnal-jurnal, dan diabadikan dalam buku-buku—namun gagal mentransformasi secara fundamental cara guru mengajar di ruang kelas, cara murid belajar di perpustakaan, dan cara institusi pendidikan mengelola dirinya sendiri. Paradigma integrasi—dalam varian Islamisasi, Integrasi-Interkoneksi, atau Keilmuan Integratif yang telah kita bahas—tidak luput dari nasib yang sama: ia sering kali menjadi "mantra yang diulang-ulang" dalam dokumen-dokumen visi-misi universitas dan pidato-pidato wisuda, namun belum sepenuhnya meresap ke dalam "DNA institusional" dan praktik pembelajaran sehari-hari. Sub-bab ini, dengan demikian, adalah sebuah upaya untuk *membumikan visi*—untuk menjembatani jurang antara *al-naẓariyyah* (teori) dan *al-taṭbīq* (aplikasi)—dengan mengidentifikasi dimensi-dimensi fundamental dari implementasi integrasi dalam pendidikan Islam, menganalisis tantangan-tantangan yang menghadang, dan menawarkan strategi-strategi yang dapat ditempuh oleh institusi-institusi pendidikan Islam yang berkomitmen untuk mentransformasi diri.

Untuk mencapai tujuan ini, kita akan menguraikan implementasi ke dalam enam dimensi yang saling terkait—dimensi filosofis, kurikuler, pedagogis, personal, institusional, dan etis-spiritual—yang secara kolektif membentuk sebuah ekosistem pendidikan integratif yang utuh. Masing-masing dimensi ini tidak berdiri sendiri; ia adalah bagian dari sebuah keseluruhan yang organik, dan kegagalan pada satu dimensi akan berdampak pada dimensi-dimensi lainnya. Sebagaimana sebuah bangunan memerlukan fondasi, pilar, dinding, atap, dan sistem utilitas yang semuanya terintegrasi, demikian pula implementasi integrasi memerlukan perhatian yang simultan dan proporsional terhadap seluruh dimensi ini. Firman Allah SWT memberikan kerangka bagi upaya ini:

وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ

"Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa" (QS. Al-Mā'idah [5]: 2). Ayat ini menyerukan *ta'āwun*—kolaborasi dan kerja sama—dalam

mewujudkan *al-birr* (kebajikan). Implementasi integrasi, dengan kompleksitas dan multidimensinya, adalah proyek *ta'āwun* yang par excellence: ia memerlukan kolaborasi antara para filosof, ilmuwan, pendidik, administrator, dan pembuat kebijakan—masing-masing dengan keahlian dan perspektifnya—yang bekerja bersama dalam sebuah ***usaha kolektif*** untuk mentransformasi pendidikan Islam dari dalam.

1. Dimensi Filosofis

Implementasi integrasi tidak dapat dimulai dari perubahan kurikulum atau penambahan mata kuliah—meskipun keduanya penting—melainkan harus dimulai dari rekonstruksi pandangan dunia (*worldview reconstruction*) para aktor yang terlibat dalam proses pendidikan: para pemimpin institusi, para pengajar, para staf administrasi, dan—pada akhirnya—para peserta didik. Ini adalah langkah pertama yang paling fundamental, karena pandangan dunia adalah "sistem operasi" (*operating system*) dari pikiran manusia: ia menentukan apa yang dianggap sebagai "pengetahuan yang sah," "tujuan yang mulia," dan "metode yang benar." Jika sistem operasi ini masih terinfiltrasi oleh virus dikotomi—memisahkan "agama" dari "dunia," "akhirat" dari "dunia," "spiritual" dari "material"—maka seluruh upaya integrasi hanya akan menjadi "aplikasi" yang berjalan di atas sistem yang korup, dan pada akhirnya akan gagal atau menghasilkan distorsi-distorsi baru.

Rekonstruksi pandangan dunia ini, dalam kerangka yang telah kita bangun, berarti *menginternalisasi tauhid sebagai prinsip epistemologis*, bukan sekadar sebagai doktrin teologis. Tauhid harus dipahami bukan hanya sebagai keyakinan bahwa Allah itu Esa (*tawḥīd ulūhiyyah*), tetapi juga sebagai keyakinan bahwa seluruh realitas berasal dari Allah, diatur oleh hukum-hukum-Nya, dan menunjuk kepada-Nya (*tawḥīd rubūbiyyah*), dan bahwa seluruh aktivitas manusia—termasuk aktivitas intelektual dan keilmuan—harus diorientasikan kepada pengabdian kepada-Nya (*tawḥīd 'ubūdiyyah*). Ketika tauhid dalam pengertian yang integral ini telah menjadi "lensa" yang melaluinya seorang ilmuwan Muslim memandang alam semesta, seorang ekonom Muslim menganalisis pasar, atau seorang sosiolog Muslim meneliti masyarakat, maka—dan hanya pada saat itulah—integrasi yang sejati dapat terjadi, karena integrasi pada hakikatnya adalah pantulan dari tauhid dalam ranah epistemologi (Al-Attas, 1995, hlm. 15–60; Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–50; Bakar, 1999, hlm. 10–50).

Dalam praktiknya, rekonstruksi pandangan dunia ini dapat diupayakan melalui beberapa strategi.

— mata kuliah-mata kuliah fondasi (*foundational courses*) yang wajib diambil oleh seluruh mahasiswa pada tahun pertama, apapun program studinya. Mata kuliah-mata kuliah ini—seperti "Filsafat Ilmu Islam," "Pandangan Dunia Islam," "Islam dan Sains," atau "Etika dan Aksiologi Keilmuan dalam

Islam"—dirancang bukan untuk menambah beban hafalan, melainkan untuk mengguncang asumsi-asumsi yang telah tertanam secara tidak kritis dalam pikiran mahasiswa selama bertahun-tahun pendidikan sebelumnya, dan untuk menawarkan sebuah kerangka alternatif yang lebih koheren, lebih bermakna, dan lebih Islami.

— program orientasi dan pelatihan bagi para pengajar baru dan lama, yang secara intensif membahas paradigma integrasi dan implikasinya terhadap masing-masing disiplin.

— diskusi-diskusi informal, seminar, dan *ḥalaqah* yang secara berkelanjutan menjadi ruang bagi seluruh civitas akademika untuk mendialogkan, mempertanyakan, dan memperdalam pemahaman mereka tentang integrasi.

Tanpa rekonstruksi pandangan dunia ini, seluruh upaya implementasi berikutnya akan rapuh, karena ia dibangun di atas fondasi yang belum kokoh—ibarat rumah yang dibangun di atas pasir, yang akan runtuh ketika diterpa badai tantangan dan resistensi.

2. Dimensi Kurikuler

Setelah fondasi pandangan dunia direkonstruksi, langkah berikutnya adalah *mentransformasi kurikulum*—yang merupakan *cetak biru operasional* dari visi integrasi. Kurikulum bukanlah sekadar daftar mata kuliah; ia adalah *pernyataan epistemologis* tentang apa yang dianggap sebagai pengetahuan yang paling berharga (*the most worthwhile knowledge*) untuk ditransmisikan kepada generasi berikutnya. Dalam sistem pendidikan yang dikotomis, kurikulum secara implisit "menyatakan" bahwa ilmu-ilmu agama dan ilmu-ilmu umum adalah dua entitas yang terpisah dan tidak saling terkait. Kurikulum integratif, sebaliknya, harus "menyatakan" sebaliknya: bahwa seluruh ilmu—dari tafsir hingga teknik, dari hadis hingga hukum internasional—adalah cabang-cabang dari pohon yang sama, yang akarnya adalah tauhid dan yang buahnya adalah kemaslahatan umat manusia dan *ma'rifatullāh*.

Desain kurikulum integratif dapat mengambil beberapa bentuk yang tidak saling eksklusif, melainkan dapat dikombinasikan secara kreatif.

— Model Kurikulum Konsentris (*al-manhaj al-markazī*). Dalam model ini, tauhid dan ilmu-ilmu fundamental keislaman (Al-Qur'an, Sunnah, akidah, akhlak) ditempatkan sebagai inti (*core*) dari seluruh kurikulum. Di sekeliling inti ini, tersusun secara melingkar (*concentric circles*) lapisan-lapisan disiplin lainnya: ilmu-ilmu bahasa (Arab, Inggris, dan bahasa-bahasa lain yang relevan) sebagai alat (*tools*); ilmu-ilmu sosial dan humaniora sebagai konteks (*context*); ilmu-ilmu alam dan eksakta sebagai eksplorasi (*exploration*) terhadap *āyāt kawniyyah*; dan ilmu-ilmu terapan dan profesional sebagai aplikasi (*application*) untuk memenuhi kebutuhan umat. Model ini secara visual menegaskan sentralitas tauhid dan keterkaitan seluruh disiplin dengan inti tersebut.

— Model Kurikulum Tematik-Integratif (*al-manhaj al-mawḍū›ī al-takāmulī*). Model ini, yang selaras dengan model Integrasi Tematik yang telah dibahas sebelumnya, mengorganisasikan pembelajaran dalam *blok-blok tematik* yang secara alami memerlukan pendekatan multi-disiplin. Sebagai contoh, untuk mahasiswa kedokteran, tema "Kesehatan dalam Perspektif Islam" akan dikaji secara simultan dari sudut ilmu kedokteran modern (fisiologi, patologi, farmakologi), fiqh (hukum-hukum terkait pengobatan, *ṭahārah*, dan etika medis), tasawuf (dimensi spiritual dari kesehatan dan penyakit), dan sejarah (praktik-praktik pengobatan dalam peradaban Islam). Untuk mahasiswa ekonomi, tema "Keadilan Distributif dalam Islam" akan dikaji dari sudut ilmu ekonomi (teori-teori distribusi, analisis kebijakan fiskal), fiqh muamalah (zakat, wakaf, waris, larangan riba), sosiologi (struktur ketimpangan, mobilitas sosial), dan etika Islam (*maqāṣid al-sharī'ah*). Model ini memerlukan kolaborasi intensif antar-dosen dari berbagai disiplin dalam merancang modul, menyampaikan materi, dan mengevaluasi pembelajaran—sebuah tantangan kelembagaan yang tidak kecil, namun yang sangat penting untuk mendobrak isolasi disipliner.
— Model Kurikulum Berbasis Riset Integratif (*al-manhaj al-baḥthī al-takāmulī*). Model ini menempatkan riset—bukan sekadar kuliah dan ujian—sebagai poros utama pembelajaran. Mahasiswa, sejak tahun-tahun awal, dilibatkan dalam proyek-proyek riset yang bersifat interdisipliner dan relevan dengan problem-problem nyata di masyarakat. Sebagai contoh, sekelompok mahasiswa dari jurusan tafsir, sosiologi, dan ilmu lingkungan dapat bekerja sama dalam proyek riset tentang "Krisis Air Bersih dalam Perspektif Al-Qur'an dan Sains," yang melibatkan studi terhadap ayat-ayat Al-Qur'an tentang air, analisis data hidrologi, wawancara dengan masyarakat terdampak, dan perumusan rekomendasi kebijakan berbasis nilai-nilai Islam. Model ini melatih mahasiswa untuk menjadi pemecah masalah (*problem-solvers*) yang integratif, bukan sekadar penghafal materi.

Apapun model yang dipilih, sebuah kurikulum integratif harus memenuhi beberapa *prinsip fundamental*:

- keseimbangan (*al-muwāzanah*): antara ilmu-ilmu naqliyyah dan 'aqliyyah, antara teori dan praktik, antara kedalaman dan keluasan.
- keterkaitan (*al-tarābuṭ*): setiap mata kuliah harus secara eksplisit menunjukkan bagaimana ia terkait dengan mata kuliah-mata kuliah lain, dengan inti tauhid, dan dengan realitas kehidupan.
- kontekstualitas (*al-siyāqiyyah*): kurikulum harus responsif terhadap kebutuhan dan tantangan zaman, tanpa kehilangan akar-akarnya dalam tradisi.
- fleksibilitas (*al-murūnah*): kurikulum harus cukup luwes untuk memungkinkan personalisasi dan adaptasi, tanpa kehilangan koherensinya (Hashim & Rossidy, 2000, hlm. 25–50; Nasser, 2006, hlm. 1–30).

3. Dimensi Pedagogis

Implementasi integrasi tidak hanya menyangkut *apa* yang diajarkan (kurikulum), tetapi juga—dan ini sama pentingnya—bagaimana ia diajarkan (pedagogi). Sebuah kurikulum integratif yang diajarkan dengan metode yang dikotomis akan menghasilkan *disonansi pedagogis* yang kontraproduktif. Paradigma Integrasi-Interkoneksi menuntut sebuah *pergeseran fundamental* dalam metodologi pengajaran: dari model transmisi (*transmission model*) yang berpusat pada guru dan bersifat monologis, menuju model dialogis dan transdisipliner (*dialogical-transdisciplinary model*) yang berpusat pada murid dan bersifat interaktif. Dalam model transmisi, guru adalah "sumber pengetahuan" yang menuangkan informasi ke dalam kepala murid yang dianggap kosong—sebuah model yang oleh Paulo Freire, dengan sangat tajam, disebut sebagai *banking education*. Model ini, dalam konteks integrasi, sangat tidak memadai, karena ia hanya mampu mentransfer "fakta-fakta" yang terfragmentasi, bukan menumbuhkan kesadaran integratif yang merupakan inti dari paradigma ini.

Pedagogi integratif, sebaliknya, menekankan pada *pembelajaran aktif, kolaboratif,* dan *berbasis masalah*. Beberapa strategi pedagogis yang dapat diterapkan meliputi:

— pembelajaran berbasis proyek (*project-based learning*), di mana mahasiswa bekerja dalam tim interdisipliner untuk menyelesaikan proyek-proyek nyata yang memerlukan integrasi perspektif dari berbagai disiplin;
— studi kasus (*case studies*), di mana mahasiswa menganalisis kasus-kasus kompleks—misalnya, kasus bioetika, kasus krisis keuangan, atau kasus konflik sosial—dari berbagai sudut pandang keilmuan Islam dan modern;
— diskusi panel dan debat (*panel discussions and debates*), di mana para ahli dari berbagai disiplin diundang untuk mendiskusikan sebuah tema di hadapan mahasiswa, mendemonstrasikan secara langsung bagaimana dialog interdisipliner berlangsung;
— penulisan esai integratif (*integrative essays*), di mana mahasiswa ditugaskan untuk menulis esai yang mensintesiskan wawasan dari beberapa disiplin dalam menganalisis sebuah masalah; dan
— pembelajaran reflektif (*reflective learning*), di mana mahasiswa secara berkala diminta untuk menulis jurnal reflektif tentang bagaimana pemahaman mereka tentang hubungan antara iman dan ilmu, antara wahyu dan akal, berkembang sepanjang proses pembelajaran.

Esensi dari pedagogi integratif bukanlah sekadar penggunaan "metode-metode aktif" yang bersifat teknis; ia adalah *penciptaan ruang dialog*—ruang di mana berbagai suara, perspektif, dan disiplin dapat bertemu, saling menantang, dan saling memperkaya. Dalam ruang dialog ini, guru bukanlah "pemilik kebenaran" yang menyampaikan monolog final; ia adalah *fasilitator* yang menciptakan kondisi-kondisi bagi dialog untuk berlangsung, *moderator* yang memastikan

bahwa dialog tetap terarah dan konstruktif, dan co-learner yang bersama-sama dengan mahasiswanya terus belajar dan mencari kebenaran. Perubahan peran ini—dari "orang yang paling tahu" menjadi "orang yang paling berpengalaman dalam belajar"—adalah sebuah transformasi yang sangat sulit bagi banyak pengajar, terutama mereka yang telah terbiasa dengan model otoritatif. Namun, tanpa transformasi ini, pedagogi integratif tidak akan pernah terwujud (Freire, 1970, hlm. 50–80; Brookfield & Preskill, 2005, hlm. 1–30).

4. Dimensi Personal

Pada akhirnya, keberhasilan atau kegagalan implementasi integrasi terletak di pundak individu-individu—para guru, dosen, dan pendidik—yang setiap hari berinteraksi dengan peserta didik di ruang-ruang kelas, laboratorium, dan perpustakaan. Kurikulum yang paling brilian dan metode yang paling canggih akan sia-sia jika diimplementasikan oleh para pengajar yang *tidak memahami, tidak menghayati, dan tidak berkomitmen* terhadap visi integrasi. Paradigma Integrasi-Interkoneksi menuntut lahirnya *tipe pendidik baru*—seorang *mu'allim*, *murabbī*, dan *mu'addib* integratif—yang memiliki karakteristik yang secara fundamental berbeda dari tipe pendidik konvensional yang hanya menguasai satu disiplin dan mengajarkannya secara terisolasi.

- pendidik integratif adalah seorang "sarjana multi-perspektif" (*multi-perspective scholar*) yang—tanpa harus menjadi ahli dalam segala bidang—memiliki pemahaman yang cukup tentang berbagai disiplin untuk dapat melihat hubungan-hubungan dan implikasi-implikasi lintas-disiplin dari bidang keahliannya sendiri. Seorang dosen fiqh, misalnya, tidak perlu menjadi seorang ekonom profesional, tetapi ia harus cukup memahami prinsip-prinsip dasar ekonomi untuk dapat mendiskusikan implikasi-implikasi ekonomi dari fatwa-fatwanya. Seorang dosen sains tidak perlu menjadi seorang mufassir, tetapi ia harus cukup memahami metodologi tafsir untuk dapat mendiskusikan hubungan antara ayat-ayat *kawniyyah* dan temuan-temuan ilmiah secara bertanggung jawab.
- pendidik integratif adalah seorang "pembelajar seumur hidup" (*lifelong learner*) yang terus-menerus memperluas wawasannya, membaca di luar bidangnya, dan terbuka terhadap perkembangan-perkembangan baru. Ia adalah orang yang rendah hati secara intelektual—menyadari bahwa pengetahuannya selalu terbatas dan bahwa ia dapat belajar dari siapa pun, termasuk dari murid-muridnya sendiri.
- pendidik integratif adalah seorang "teladan integrasi" (*living example of integration*)—seseorang yang dalam kepribadiannya sendiri menampakkan harmoni antara iman dan ilmu, antara spiritualitas dan intelektualitas, antara kata dan perbuatan. Ia bukan hanya mengajarkan integrasi; ia *menghidupinya*. Sebagaimana ditegaskan oleh al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm.

50–70), murid belajar lebih banyak dari "keadaan" (*ḥāl*) gurunya daripada dari "ucapan" (*qawl*) gurunya. Seorang guru yang mengajarkan kejujuran tetapi dirinya tidak jujur, atau mengajarkan integrasi tetapi dirinya berpikir secara dikotomis, telah menghancurkan kredibilitas pesannya sendiri.

Untuk melahirkan pendidik-pendidik integratif semacam ini, institusi-institusi pendidikan Islam perlu melakukan *reformasi fundamental* terhadap sistem rekrutmen, pelatihan, dan pengembangan profesional para pengajarnya. Program-program pelatihan guru tidak boleh hanya berfokus pada keterampilan teknis-mengajar (*pedagogical skills*), tetapi juga—dan terutama—pada *pembentukan pandangan dunia integratif* dan *pengembangan kemampuan interdisipliner*. Ini memerlukan investasi jangka panjang yang signifikan, tetapi tanpa investasi ini, seluruh proyek integrasi akan tetap menjadi bangunan yang megah di atas kertas namun rapuh dalam kenyataan.

5. Dimensi Institusional

Implementasi integrasi tidak mungkin berhasil jika ia hanya bertumpu pada inisiatif-inisiatif individual; ia memerlukan *dukungan institusional* yang sistemik dan berkelanjutan. Sebagaimana sebatang pohon tidak akan tumbuh subur di tanah yang gersang, demikian pula seorang pendidik integratif tidak akan bertahan lama di institusi yang struktur, kebijakan, dan budayanya tidak mendukung—bahkan mungkin menghambat—integrasi. Oleh karena itu, dimensi institusional adalah prasyarat struktural (*al-sharṭ al-haykalī*) yang memungkinkan—atau menghalangi—terwujudnya visi integrasi. Beberapa langkah strategis pada level institusional meliputi:

- restrukturisasi organisasi yang mendobrak tembok-tembok fakultas dan departemen yang selama ini menjadi benteng isolasi disipliner. Ini tidak berarti menghapuskan fakultas dan departemen, tetapi menciptakan struktur-struktur lintas-disiplin—seperti pusat-pusat studi, program-program interdisipliner, dan komite-komite kurikulum lintas-fakultas—yang memungkinkan dan mendorong kolaborasi.
- reformulasi kebijakan insentif dan evaluasi. Selama promosi, kenaikan pangkat, dan penghargaan hanya didasarkan pada publikasi di jurnal-jurnal yang sangat terspesialisasi dan pengajaran di dalam kelas-kelas yang terisolasi, maka tidak ada motivasi bagi para dosen untuk melakukan kerja-kerja interdisipliner—yang sering kali lebih sulit, lebih memakan waktu, dan kurang dihargai oleh sistem konvensional. Sistem insentif harus secara eksplisit menghargai dan mendorong kolaborasi interdisipliner, pengembangan kurikulum integratif, dan penelitian-penelitian yang melintasi batas-batas disiplin.
- penciptaan budaya akademik integratif. Ini adalah dimensi yang paling sulit, karena ia menyangkut perubahan *mentalitas*, *kebiasaan*, dan *nilai-nilai* yang

telah mengakar. Budaya integratif adalah budaya di mana para sarjana dari berbagai disiplin secara rutin bertemu, berdiskusi, dan berdebat—bukan hanya dalam forum-forum formal, tetapi juga dalam percakapan-percakapan informal di kantin, di masjid kampus, atau di taman. Ia adalah budaya di mana "bertanya melampaui batas disiplin sendiri" tidak dianggap sebagai pelanggaran etiket, melainkan sebagai tanda keingintahuan intelektual yang sehat. Ia adalah budaya di mana kerendahan hati epistemologis—pengakuan bahwa disiplin sendiri tidak memiliki semua jawaban—dihargai lebih tinggi daripada *kesombongan disipliner* yang mengklaim superioritas. Menciptakan budaya semacam ini memerlukan kepemimpinan yang visioner, keteladanan dari para profesor senior, dan kesabaran yang luar biasa—karena perubahan budaya adalah proses yang memakan waktu bertahun-tahun, bahkan puluhan tahun.

- integrasi dengan masyarakat. Institusi pendidikan Islam tidak boleh menjadi menara gading yang terisolasi dari realitas di sekitarnya. Sebaliknya, ia harus menjadi agen transformasi sosial yang secara aktif terlibat dengan problem-problem nyata di masyarakat—kemiskinan, ketidakadilan, kerusakan lingkungan, dan sebagainya—dan menggunakan keterlibatan itu sebagai laboratorium hidup (*living laboratory*) bagi pendidikan integratif. Program-program pengabdian masyarakat, magang sosial, dan riset aksi partisipatif dapat menjadi jembatan yang menghubungkan dunia kampus dengan dunia nyata, dan yang memungkinkan mahasiswa untuk menerapkan pengetahuan integratif mereka dalam konteks yang konkret dan bermakna.

6. Dimensi Etis dan Spiritual

Dimensi terakhir—yang merangkum dan melampaui seluruh dimensi sebelumnya—adalah dimensi etis dan spiritual. Integrasi wahyu dan akal, pada hakikatnya, bukanlah sekadar proyek intelektual; ia adalah proyek moral dan spiritual yang bertujuan untuk membentuk manusia yang tidak hanya cerdas (*'ālim*), tetapi juga baik (*ṣāliḥ*) dan bijaksana (*ḥakīm*). Tanpa dimensi etis dan spiritual ini, integrasi akan menjadi sekadar "teknik" untuk menghasilkan kurikulum yang lebih "canggih" atau lulusan yang lebih "kompetitif"—tetapi ia akan kehilangan jiwanya. Ia akan menjadi seperti tubuh yang tanpa ruh: tampak hidup dari luar, tetapi sebenarnya mati di dalam.

Dimensi etis dan spiritual dari implementasi integrasi menuntut agar seluruh proses pendidikan—dari desain kurikulum hingga evaluasi pembelajaran, dari interaksi guru-murid hingga pengelolaan institusi—dijiwai oleh nilai-nilai Islam yang fundamental: kejujuran (*ṣidq*), keadilan (*'adl*), tanggung jawab (*mas'ūliyyah*), kerendahan hati (*tawāḍu'*), dan—yang paling penting—kesadaran yang konstan akan kehadiran dan pengawasan Allah (*murāqabah*). Seorang ilmuwan Muslim yang bekerja dalam kerangka integratif tidak hanya meneliti untuk menemukan

kebenaran; ia meneliti sebagai *ibadah* kepada Allah. Seorang dokter Muslim yang bekerja dalam kerangka integratif tidak hanya mengobati pasien untuk mencari nafkah; ia mengobati sebagai pelayanan (*khidmah*) kepada sesama makhluk Allah. Seorang ekonom Muslim yang bekerja dalam kerangka integratif tidak hanya merancang kebijakan untuk meningkatkan pertumbuhan; ia merancang kebijakan untuk menegakkan keadilan (*qisṭ*) yang diperintahkan oleh Allah. Kesadaran etis dan spiritual inilah—yang bersumber dari tauhid dan ditanamkan melalui *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa)—yang membedakan pendidikan Islam integratif dari pendidikan interdisipliner sekuler. Yang terakhir mungkin juga mengintegrasikan berbagai disiplin, tetapi ia melakukannya tanpa fondasi transenden, dan karenanya ia selalu rentan untuk digunakan demi tujuan-tujuan yang tidak bermoral atau destruktif—sebagaimana dibuktikan oleh sejarah sains modern yang telah menghasilkan baik vaksin yang menyelamatkan nyawa maupun senjata yang memusnahkan peradaban. Pendidikan Islam integratif, sebaliknya, mengikat ilmu dengan etika, dan etika dengan iman, sehingga ilmu tidak pernah menjadi alat yang bebas nilai, melainkan selalu menjadi *jalan menuju keridhaan Allah* dan *rahmat bagi semesta alam* (*raḥmatan li al-'ālamīn*). Inilah puncak dari seluruh proyek integrasi, dan inilah yang menjadi pembeda fundamentalnya.

Keenam dimensi yang telah diuraikan di atas—filosofis, kurikuler, pedagogis, personal, institusional, dan etis-spiritual—bukanlah resep-resep yang terpisah yang dapat dipilih sesuai selera. Mereka adalah *komponen-komponen yang saling terkait dari sebuah ekosistem pendidikan tauhid*—sebuah ekosistem di mana setiap elemen mendukung dan memperkuat elemen lainnya, dan di mana seluruh ekosistem diarahkan menuju satu tujuan: membentuk *insān kāmil*, manusia paripurna yang mengenal Tuhannya, memahami realitas dengan benar, dan bertindak di dalamnya dengan penuh keadilan, kebijaksanaan, dan kasih sayang. Membangun ekosistem semacam ini adalah proyek peradaban (*civilizational project*) yang sangat ambisius, yang akan memakan waktu beberapa generasi untuk terwujud sepenuhnya. Namun, setiap perjalanan panjang dimulai dengan langkah pertama—dan langkah pertama itu adalah kesadaran (*al-wa'y*): kesadaran akan krisis yang sedang kita hadapi, kesadaran akan akar-akar krisis tersebut, dan kesadaran akan visi alternatif yang kita tuju.

PERTANYAAN KRITIS

1. Sub-bab ini dimulai dengan diagnosis bahwa dikotomi ilmu dalam pendidikan Islam adalah produk sejarah, khususnya warisan kolonial, bukan fitur bawaan tradisi Islam. Namun, setelah lebih dari setengah abad kemerdekaan, dikotomi ini tetap bertahan, bahkan di institusi-institusi yang mengklaim diri sebagai "Islam terpadu." Mekanisme ideologis, psikologis, dan institusional apa yang

menyebabkan dikotomi ini terus direproduksi dari generasi ke generasi, meskipun kesadaran akan problematikanya sudah meluas?

2. Al-Attas mendasarkan proyek Islamisasinya pada diagnosis "krisis *adab*" dan mengusulkan *ta'dīb* sebagai tujuan pendidikan. Sebaliknya, al-Faruqi lebih menekankan pada penguasaan disiplin modern dan pengorganisasian gerakan. Evaluasilah secara kritis: apakah pendekatan al-Attas yang lebih metafisik-filosofis atau pendekatan al-Faruqi yang lebih pragmatis-institusional yang lebih relevan dan mendesak untuk konteks pendidikan Islam kontemporer? Dapatkah keduanya berjalan secara sinergis tanpa menimbulkan ketegangan internal?
3. Amin Abdullah menggunakan metafora "jaring laba-laba keilmuan" untuk menggambarkan hubungan resiprokal antar disiplin. Namun, metafora ini dapat dikritik karena mengaburkan hierarki epistemologis antara wahyu dan akal yang sangat fundamental dalam pandangan dunia Islam. Apakah model jaring laba-laba—dengan asumsi kesetaraan simpul-simpulnya—secara tidak sengaja meratakan hierarki antara *al-'ulūm al-naqliyyah* dan *al-'ulūm al-'aqliyyah*? Bagaimana kita dapat mempertahankan supremasi wahyu dalam model yang menekankan resiprokalitas?
4. Proyek Islamisasi Ilmu Pengetahuan—terutama dalam rumusan al-Faruqi—sering dikritik karena terlalu berfokus pada kritik terhadap epistemologi Barat, tetapi belum menghasilkan disiplin-disiplin ilmu Islam yang unggul secara global. Apakah ini merupakan kegagalan intrinsik dari proyek Islamisasi, ataukah ia hanyalah refleksi dari skala dan kompleksitas proyek yang memerlukan waktu beberapa generasi? Di mana letak keberhasilan dan kegagalan utamanya sejauh ini?
5. Implementasi integrasi pada dimensi pedagogis menuntut pergeseran dari "model transmisi" ke "model dialogis." Namun, model dialogis—yang menekankan kesetaraan, pertanyaan terbuka, dan dekonstruksi asumsi—dapat menimbulkan resistensi dari kalangan yang khawatir bahwa ia akan mengikis otoritas teks-teks suci dan para ulama. Bagaimana seorang pendidik Muslim dapat memfasilitasi dialog kritis yang membebaskan tanpa menciptakan krisis otoritas atau relativisme epistemologis di kalangan peserta didik?
6. Paradigma Integrasi-Interkoneksi yang digagas oleh Amin Abdullah sangat dipengaruhi oleh pemikiran kontemporer seperti hermeneutika Gadamer dan teori kompleksitas. Sejauh mana penggunaan kerangka-kerangka teoretis dari Barat ini dapat dilakukan tanpa secara tidak sengaja mengimpor asumsi-asumsi metafisik yang mungkin bertentangan dengan pandangan dunia Islam? Apakah integrasi mensyaratkan "pemurnian" terlebih dahulu terhadap kerangka-kerangka tersebut, sebagaimana diusulkan oleh al-Attas?
7. Dalam dimensi institusional, disebutkan bahwa struktur fakultas dan departemen di universitas modern secara inheren resisten terhadap integrasi.

Strategi restrukturisasi organisasi seperti apa yang paling efektif untuk mendobrak isolasi ini tanpa mengorbankan kedalaman spesialisasi yang juga sangat penting? Dapatkah kita memiliki "spesialis yang integratif," ataukah spesialisasi dan integrasi adalah dua kutub yang saling meniadakan?

8. Dimensi etis dan spiritual ditegaskan sebagai pembeda fundamental antara integrasi tauhidik dan interdisipliner sekuler. Namun, dalam praktiknya, bagaimana kita dapat mengukur atau menilai apakah seorang ilmuwan atau profesional Muslim benar-benar bekerja dalam kerangka *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah) dan *ikhlāṣ* (ketulusan niat)? Bukankah dimensi ini sepenuhnya privat dan gaib, sehingga mudah diklaim secara retoris tetapi sulit diverifikasi secara objektif?
9. Seluruh diskursus integrasi yang telah dibahas—dari al-Attas hingga Amin Abdullah—beroperasi dalam asumsi bahwa "integrasi" adalah sesuatu yang positif dan harus diupayakan. Namun, adakah potensi bahaya dari integrasi? Dapatkah "integrasi" dalam konteks tertentu berubah menjadi "dominasi" satu disiplin atas disiplin lain, atau menjadi "sinkretisme" yang mengaburkan batas-batas antara yang *ḥaqq* dan yang *bāṭil*?
10. Refleksikan secara jujur dan kritis: setelah lebih dari empat dekade proyek Islamisasi dan Integrasi Ilmu digaungkan di seluruh dunia Muslim, sejauh mana hal ini telah mengubah secara fundamental cara umat Islam memandang hubungan antara agama dan sains, atau cara institusi-institusi pendidikan Islam beroperasi? Jika perubahannya masih minimal, apakah masalahnya terletak pada gagasannya, pada implementasinya, atau pada resistensi struktural yang lebih besar dari sistem global?

REFERENSI

Abdullah, M. A. (2006). *Islamic studies di perguruan tinggi: Pendekatan integratif-interkonektif*. Pustaka Pelajar.

Abdullah, M. A. (2010). *Islamic studies dalam paradigma integrasi-interkoneksi*. Suka Press.

Al-Attas, S. M. N. (1978). *Islam and secularism*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Faruqi, I. R. (1995). *al-Tawḥīd: Its implications for thought and life*. International

Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2011). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn* (5 jilid). Dār al-Ṣādir.

Bakar, O. (1999). *The history and philosophy of Islamic science*. Islamic Texts Society.

Bakar, O. (2008). *Tawhid and science: Islamic perspectives on religion and science* (2nd ed.). Islamic Book Trust.

Brentjes, S. (2008). Courtly patronage of the ancient sciences in post-classical Islamic societies. *Al-Qanṭara*, *29*(2), 403–436.

Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). Jossey-Bass.

El-Rouayheb, K. (2015). *Islamic intellectual history in the seventeenth century: Scholarly currents in the Ottoman Empire and the Maghreb*. Cambridge University Press.

Esposito, J. L., & Voll, J. O. (2001). *Makers of contemporary Islam*. Oxford University Press.

Fakhry, M. (2002). *A history of Islamic philosophy* (3rd ed.). Columbia University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Griffel, F. (2009). *Al-Ghazali's philosophical theology*. Oxford University Press.

Hashim, R., & Rossidy, I. (2000). Islamization of knowledge: A comparative analysis of the conceptions of al-Attas and al-Faruqi. *Intellectual Discourse*, *8*(1), 19–44.

Hefner, R. W., & Zaman, M. Q. (Eds.). (2007). *Schooling Islam: The culture and politics of modern Muslim education*. Princeton University Press.

Ibn Khaldūn, A. (2015). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans., N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press.

Ibn Rushd, A. (2001). *Faṣl al-maqāl fīmā bayna al-ḥikmah wa al-sharī'ah min al-ittiṣāl*. Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-'Arabiyyah.

Kartanegara, M. (2003). *Integrasi ilmu: Sebuah rekonstruksi holistik*. Arasy.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Nasser, R. M. (2006). *A holistic integrative Islamic education curriculum: A discourse analysis*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Setia, A. (2007). Three definitions of 'ilm in the writings of al-Attas: A critical analysis. *Al-Shajarah*, *12*(1), 69–108.

Steenbrink, K. A. (1986). *Pesantren, madrasah, sekolah: Pendidikan Islam dalam kurun modern*. LP3ES.

Stenberg, L. (1996). *The Islamization of science: Four Muslim positions developing an Islamic modernity*. Almqvist & Wiksell International.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Zebiri, K. (1993). *Mahmūd Shaltūt and Islamic modernism*. Oxford University Press.

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Abu Sulayman, A. H. (1993). *Crisis in the Muslim mind*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Alwani, T. J. (2005). *Issues in contemporary Islamic thought*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Attas, S. M. N. (1990). *The nature of man and the psychology of the human soul*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Al-Faruqi, I. R. (1986). *The cultural atlas of Islam*. Macmillan.

Azra, A. (2002). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Logos Wacana Ilmu.

Bakar, O. (2014). *Islamic civilisation and the modern world: Thematic essays*. UBD Press.

Golshani, M. (2003). *The Holy Quran and the sciences of nature*. Global Scholarly Publications.

Günther, S. (Ed.). (2020). *Knowledge and education in classical Islam: Religious learning between continuity and change* (2 vols.). Brill.

Hallaq, W. B. (2013). *The impossible state: Islam, politics, and modernity's moral predicament*. Columbia University Press.

Husain, S. S., & Ashraf, S. A. (1979). *Crisis in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Kuntowijoyo. (2006). *Islam sebagai ilmu: Epistemologi, metodologi, dan etika*. Tiara Wacana.

Lyons, J. (2009). *The house of wisdom: How the Arabs transformed Western civilization*. Bloomsbury.

Nasr, S. H. (2002). *The heart of Islam: Enduring values for humanity*. HarperOne.

Nasr, S. H., & Leaman, O. (Eds.). (1996). *History of Islamic philosophy* (2 vols.). Routledge.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Ramadan, T. (2009). *Radical reform: Islamic ethics and liberation*. Oxford University Press.

Sardar, Z. (1989). *Explorations in Islamic science*. Mansell.

Setia, A. (2014). *Al-Attas' philosophy of science: An extended outline*. Centre for Advanced Studies on Islam, Science, and Civilisation (CASIS).

Tibi, B. (1995). Culture and knowledge: The politics of Islamization of knowledge as a postmodern project? The fundamentalist claim to de-westernization. *Theory, Culture & Society*, *12*(1), 1–24.

Wan Daud, W. M. N. (2005). *Filsafat dan amalan pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas: Satu huraian konsep pendidikan Islam*. Penerbit Universiti Malaya.

Halaman Ini Sengaja Dikosongkan.

TUJUAN PENDIDIKAN DALAM AL-QUR'AN

Setelah menempuh perjalanan panjang melintasi lanskap epistemologi Islam—menelusuri konsep ilmu, wahyu, akal, dan integrasi di antara keduanya—kita kini tiba di sebuah persimpangan yang paling menentukan: pertanyaan tentang tujuan. Jika epistemologi menjawab pertanyaan "bagaimana kita mengetahui?", maka teleologi pendidikan menjawab pertanyaan yang lebih fundamental: "untuk apa kita mengetahui?" dan "manusia seperti apa yang ingin kita bentuk melalui proses mengetahui itu?" Pertanyaan-pertanyaan ini tidak bisa dijawab oleh sains, tidak bisa dirumuskan oleh statistik, dan tidak bisa diukur oleh indikator-indikator kinerja kuantitatif. Ia adalah pertanyaan yang bersifat metafisik, etis, dan eksistensial—sebuah pertanyaan yang dalam peradaban modern sekuler sering kali diabaikan, direduksi menjadi jargon-jargon kosong seperti "mencerdaskan kehidupan bangsa" atau "membentuk sumber daya manusia yang kompetitif," atau diserahkan sepenuhnya kepada mekanisme pasar yang tidak memiliki kompas moral. Dalam pandangan dunia Islam, ketidakmampuan untuk menjawab pertanyaan ini secara autentik adalah akar dari segala krisis pendidikan: kurikulum yang kehilangan arah, metode yang kehilangan makna, dan lulusan yang—meskipun memiliki keterampilan—kehilangan orientasi eksistensialnya, tahu banyak tetapi mengerti sedikit, mampu bekerja tetapi tidak tahu untuk apa ia bekerja, dan hidup dalam kemewahan material tetapi menderita kemiskinan spiritual yang akut.

Al-Qur'an, sebagai *al-Kitāb* yang berfungsi sebagai *hudan li al-nās* (petunjuk bagi seluruh manusia), menawarkan sebuah visi teleologis yang sangat kaya, koheren, dan komprehensif tentang tujuan pendidikan—sebuah visi yang secara fundamental berbeda dari model-model pendidikan kontemporer yang didominasi oleh paradigma ekonomi. Dalam kerangka Al-Qur'an, tujuan pendidikan bukanlah sekadar *employability* atau *human capital formation*, melainkan pembentukan *insān kāmil*—manusia paripurna yang di dalam dirinya terintegrasi secara harmonis seluruh dimensi eksistensialnya: spiritual, moral, intelektual, sosial, dan peradaban. Visi ini tidak pernah dirumuskan oleh Al-Qur'an dalam satu ayat tunggal sebagai "daftar tujuan" yang siap pakai; ia tersebar dalam ratusan ayat yang berbicara tentang hakikat manusia, tujuan penciptaannya, fungsi kekhalifahannya, dan perjalanannya menuju Allah. Tugas para pemikir pendidikan Islam sepanjang sejarah—dari al-

Ghazālī hingga al-Attas—adalah untuk mengekstraksi, mensistematisasi, dan mengontekstualisasikan ayat-ayat ini ke dalam sebuah kerangka teleologis yang koheren, yang kemudian menjadi kompas bagi seluruh aktivitas pendidikan.

Sub-bab ini akan menelusuri visi teleologis Al-Qur'an tersebut melalui lima dimensi yang saling terkait, yang secara kolektif membentuk profil *insān kāmil* sebagai tujuan pendidikan Islam.

— tujuan spiritual: bahwa pendidikan harus mengantarkan manusia kepada *ma'rifatullāh* (pengenalan terhadap Allah) dan *'ubūdiyyah* (penghambaan diri) yang sejati, yang merupakan puncak dari seluruh eksistensi manusia.
— tujuan moral: bahwa pendidikan harus membentuk karakter yang mulia (*al-akhlāq al-karīmah*), yang tercermin dalam kejujuran, keadilan, kesabaran, dan kasih sayang—sebuah dimensi yang tanpanya ilmu pengetahuan akan menjadi alat destruksi, bukan konstruksi.
— tujuan intelektual: bahwa pendidikan harus mengembangkan akal secara maksimal, melatihnya untuk berpikir kritis, reflektif, dan kreatif dalam membaca *āyāt* Allah—baik yang tertulis dalam kitab suci maupun yang terbentang di alam semesta.
— tujuan sosial: bahwa pendidikan harus menumbuhkan kesadaran akan tanggung jawab kolektif, keadilan sosial, dan solidaritas kemanusiaan—karena *insān kāmil* bukanlah individu yang menyendiri di puncak gunung, melainkan anggota aktif dari komunitas yang berjuang untuk menegakkan *al-ma'rūf* dan mencegah *al-munkar*.
— tujuan peradaban: bahwa pendidikan harus melahirkan generasi yang mampu menjalankan fungsi kekhalifahan (*khilāfah*)—memakmurkan bumi (*'imārat al-arḍ*), membangun peradaban yang adil dan beradab, dan menjadi *shuhadā' 'alā al-nās* (saksi bagi umat manusia).

Kelima dimensi ini, sebagaimana akan kita lihat, bukanlah kompartemen-kompartemen yang terpisah; mereka adalah lapisan-lapisan konsentris dari satu visi yang sama: bahwa tujuan akhir dari pendidikan adalah untuk melahirkan manusia yang mengenal Tuhannya, mensucikan dirinya, menggunakan akalnya, memperbaiki masyarakatnya, dan melanjutkan misi kenabian dalam membangun peradaban yang diridhai oleh Allah SWT. Firman-Nya adalah deklarasi misi dari seluruh proyek ini:

كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ

"Sebagaimana Kami telah mengutus kepadamu seorang rasul dari kalanganmu, yang membacakan ayat-ayat Kami kepadamu, dan menyucikan kamu, dan mengajarkan kepadamu al-Kitab dan al-Hikmah, dan mengajarkan kepadamu apa yang belum kamu

ketahui" (QS. Al-Baqarah [2]: 151). Ayat ini secara eksplisit menyebutkan empat misi pendidikan profetik—tilāwah (membacakan ayat-ayat), tazkiyah (penyucian jiwa), ta'līm al-kitāb wa al-ḥikmah (pengajaran kitab dan hikmah), dan ta'līm mā lam takūnū ta'lamūn (pengajaran pengetahuan baru)—yang secara kolektif mencakup dimensi spiritual, moral, intelektual, dan peradaban. Inilah cetak biru ilahi bagi tujuan pendidikan Islam, yang akan kita eksplorasi secara mendalam dalam sub-bab ini.

KONSEP TUJUAN PENDIDIKAN

UNTUK memasuki diskursus tentang tujuan pendidikan dalam Al-Qur'an, langkah pertama yang niscaya adalah melakukan *dekonstruksi kritis* terhadap konsep "tujuan" itu sendiri sebagaimana dipahami dalam paradigma pendidikan modern yang dominan. Dalam lanskap global kontemporer, terutama di bawah tekanan neoliberalisme dan kapitalisme kognitif, tujuan pendidikan telah direduksi secara sistematis menjadi sekadar *instrumen ekonomi*. Pendidikan dipandang sebagai mesin produksi *human capital*; keberhasilannya diukur dari tingkat *employability* lulusan, besaran gaji awal, atau kontribusinya terhadap pertumbuhan Produk Domestik Bruto. Dalam kerangka ini, manusia dilihat bukan sebagai subjek yang memiliki nilai intrinsik dan tujuan transenden, melainkan sebagai *objek investasi* (*human investment*) yang harus dioptimalkan untuk memenuhi kebutuhan pasar kerja. Konsekuensinya sangatlah serius: pendidikan kehilangan jiwanya. Ia berubah menjadi pelatihan vokasional yang diperluas, yang hanya peduli pada pengembangan keterampilan teknis (*technical skills*), sementara pertanyaan-pertanyaan fundamental tentang makna hidup, tanggung jawab moral, dan panggilan spiritual—yang justru merupakan inti dari eksistensi manusia—disingkirkan ke sudut-sudut privat yang dianggap tidak relevan dengan "dunia nyata."

Al-Qur'an, sejak wahyu pertamanya, secara fundamental *menolak reduksionisme teleologis* ini. Ketika Allah SWT berfirman, ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ("Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu yang menciptakan") (QS. Al-'Alaq [96]: 1), Dia tidak sedang memerintahkan sebuah aktivitas kognitif yang steril atau sebuah pelatihan keterampilan membaca untuk keperluan pragmatis. Dia sedang meletakkan fondasi teleologis bagi seluruh bangunan ilmu pengetahuan: bahwa setiap aktivitas epistemologis—membaca, meneliti, belajar—harus dimulai dengan kesadaran akan *ism Rabb* (nama Tuhan), dan karenanya harus diorientasikan kepada *Rabb* itu sendiri. Inilah yang membedakan konsep tujuan pendidikan dalam Al-Qur'an secara fundamental dari konsep-konsep sekuler: tujuan bukanlah sesuatu yang ditambahkan setelah ilmu diperoleh, sebagai "pelengkap etika" atau "pengabdian masyarakat"; ia adalah prinsip yang mendahului, menyertai, dan mengarahkan seluruh proses pencarian ilmu dari awal hingga akhir. Tujuan, dalam kerangka Al-

Qur'an, bukanlah "ke mana saya akan pergi setelah lulus?" melainkan "untuk siapa dan demi apa saya belajar?"—sebuah pertanyaan ontologis dan teologis yang menuntut jawaban sebelum langkah pertama dalam perjalanan intelektual diambil (Al-Attas, 1980, hlm. 35–45; Nasr, 1989, hlm. 50–70; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 40–60).

Untuk menangkap visi Al-Qur'an tentang tujuan pendidikan secara komprehensif, kita dapat merujuk pada sebuah ayat yang oleh banyak pemikir pendidikan Islam dianggap sebagai "ayat misi" (*mission statement*) dari seluruh proyek kenabian—dan dengan demikian, dari seluruh proyek pendidikan Islam:

كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ

"Sebagaimana Kami telah mengutus kepadamu seorang rasul dari kalanganmu, yang membacakan ayat-ayat Kami kepadamu, dan menyucikan kamu, dan mengajarkan kepadamu al-Kitab dan al-Hikmah, dan mengajarkan kepadamu apa yang belum kamu ketahui" (QS. Al-Baqarah [2]: 151). Ayat ini sangat kaya secara semantik dan struktural, karena ia merumuskan misi profetik ke dalam empat gerakan dinamis yang membentuk sebuah hierarki tujuan yang integral.

1. *tilāwah al-āyāt* (membacakan ayat-ayat). Gerakan ini menempatkan wahyu sebagai titik tolak dan fondasi. Ayat-ayat yang dibacakan bukanlah sekadar teks; ia adalah *āyāt*—tanda-tanda—yang menghubungkan akal manusia dengan Realitas Transenden. Tujuan pertama pendidikan, dengan demikian, adalah membangun koneksi dengan wahyu sebagai sumber kebenaran, makna, dan nilai.
2. tazkiyah (penyucian jiwa). Ini adalah gerakan ke dalam, menuju interioritas manusia. Sebelum akal dapat berfungsi dengan benar, jiwa harus terlebih dahulu dibersihkan dari "kotoran-kotoran" epistemologis dan moral—kesombongan, prasangka, hawa nafsu, dan ketergantungan pada selain Allah—yang dapat mengaburkan dan mendistorsi pemahaman. Tazkiyah menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya tentang menambah pengetahuan, tetapi juga tentang menyucikan jiwa.
3. *ta'līm al-kitāb wa al-ḥikmah* (pengajaran kitab dan hikmah). Ini adalah gerakan ke luar, menuju penguasaan konten dan metodologi. Al-Kitab adalah pengetahuan yang bersumber dari wahyu; al-ḥikmah adalah kebijaksanaan—kemampuan untuk memahami, mengaplikasikan, dan menilai secara tepat. Kombinasi keduanya menunjukkan bahwa tujuan pendidikan adalah mengintegrasikan pengetahuan dengan kebijaksanaan.
4. *ta'līm mā lam takūnū ta'lamūn* (pengajaran tentang apa yang belum diketahui). Ini adalah gerakan ke depan, menuju eksplorasi, penemuan, dan inovasi. Ayat ini secara eksplisit mengakui bahwa ada realitas-realitas baru yang belum diketahui oleh manusia pada masa turunnya wahyu, dan bahwa tugas pendidikan adalah

mendorong penemuan pengetahuan-pengetahuan baru—sebuah mandat yang sangat jelas untuk pengembangan sains dan teknologi dalam kerangka Islam (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 30–50; Al-Attas, 1980, hlm. 40–55).

Keempat gerakan dalam ayat ini—tilāwah, tazkiyah, ta'līm al-kitāb wa al-ḥikmah, dan ta'līm al-ghayb—bukanlah tahapan-tahapan yang terpisah, melainkan dimensi-dimensi yang harus hadir secara simultan dalam setiap proses pendidikan Islam. Tilāwah tanpa tazkiyah akan menghasilkan pembaca yang fasih tetapi hatinya keras; ta'līm tanpa ḥikmah akan menghasilkan ilmuwan yang tahu banyak tetapi tidak bijaksana; dan ta'līm al-ghayb tanpa tilāwah akan menghasilkan penemu yang tercerabut dari fondasi spiritualnya. Keempatnya harus terintegrasi dalam sebuah harmoni yang sempurna, dan dalam integrasi inilah terletak konsep tujuan pendidikan dalam Al-Qur'an. Konsep ini, sebagaimana akan kita lihat dalam bagian-bagian selanjutnya dari sub-bab ini, kemudian dijabarkan ke dalam tujuan-tujuan spesifik yang mencakup seluruh dimensi eksistensi manusia: spiritual, moral, intelektual, sosial, dan peradaban. Masing-masing tujuan spesifik ini bukanlah entitas yang terpisah; ia adalah pancaran dari satu cahaya yang sama—cahaya tauhid yang menerangi seluruh jalan pendidikan dan memberinya arah, makna, dan daya transformatif.

AYAT-AYAT TENTANG PENDIDIKAN

SETELAH menetapkan kerangka konseptual tentang tujuan pendidikan yang bersumber dari misi profetik dalam QS. Al-Baqarah [2]: 151, kita perlu melangkah lebih dalam untuk menginterogasi langsung teks-teks Al-Qur'an yang secara eksplisit maupun implisit berbicara tentang pendidikan, pengajaran, pembelajaran, dan pembentukan manusia. Langkah ini penting secara metodologis, karena dalam tradisi intelektual Islam, setiap klaim konseptual—betapapun briliannya—harus diuji dan didasarkan pada fondasi tekstual yang kokoh (*al-ta'sīl al-naṣṣī*). Tanpa fondasi ini, sebuah teori pendidikan Islam akan kehilangan otoritas epistemologisnya dan menjadi sekadar spekulasi filosofis yang tidak mengikat. Sebaliknya, dengan fondasi tekstual yang kuat, teori tersebut memperoleh legitimasi dan daya ikat normatif yang membuatnya bukan hanya "menarik" secara intelektual, tetapi juga "mengikat" secara teologis bagi setiap Muslim yang terlibat dalam aktivitas pendidikan.

Namun, sebelum kita menyelami ayat-ayat tersebut, sebuah catatan hermeneutis sangat penting untuk dikemukakan. Al-Qur'an bukanlah sebuah "buku teks pedagogi" yang ditulis dalam format modern dengan bab-bab sistematis tentang "tujuan," "kurikulum," dan "metode." Ia adalah *wahyu yang bersifat performatif dan transformatif*—sebuah teks yang turun secara bertahap selama dua puluh tiga tahun untuk merespons situasi-situasi konkret, membentuk sebuah komunitas, dan mentransformasi sebuah peradaban. Ayat-ayat tentang pendidikan

tersebar di seluruh penjuru Al-Qur'an, sering kali terjalin secara organik dengan tema-tema lain seperti tauhid, kisah para nabi, hukum, dan eskatologi. Tugas para pemikir pendidikan Islam adalah untuk mengekstraksi (*istinbāṭ*) prinsip-prinsip pendidikan dari ayat-ayat ini, dengan menggunakan metodologi tafsir yang ketat dan kesadaran penuh akan konteks historis dan linguistiknya. Dalam sub-bab ini, kita tidak akan—dan tidak mungkin—membahas seluruh ratusan ayat yang relevan dengan pendidikan. Sebagai gantinya, kita akan menelusuri tiga klaster ayat yang secara kolektif membentuk fondasi tekstual bagi visi teleologis pendidikan Islam:

1. ayat-ayat yang menegaskan tujuan penciptaan manusia sebagai makhluk yang harus beribadah dan memakmurkan bumi;
2. ayat-ayat yang mendeskripsikan misi profetik sebagai misi pendidikan; dan
3. ayat-ayat yang secara eksplisit memerintahkan aktivitas-aktivitas kognitif—membaca, berpikir, merenung, dan meneliti—yang merupakan inti dari proses pendidikan.

Ketiga klaster ini, secara bersama-sama, memberikan landasan yang kokoh bagi seluruh bangunan tujuan pendidikan Islam yang akan kita uraikan dalam bagian-bagian selanjutnya (Al-Attas, 1980, hlm. 25–40; Rahman, 1982, hlm. 1–20; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 30–60).

1. Ayat-ayat tentang Tujuan Penciptaan Manusia

Klaster pertama dan paling fundamental adalah ayat-ayat yang menjelaskan mengapa manusia diciptakan—sebuah pertanyaan ontologis yang jawabannya secara langsung menentukan tujuan pendidikan. Jika kita tidak tahu untuk apa manusia ada, kita tidak akan pernah bisa merumuskan untuk apa ia harus dididik. Al-Qur'an memberikan jawaban yang sangat jelas dan tegas terhadap pertanyaan ini melalui dua konsep kunci yang saling melengkapi: *'ibādah* (penghambaan diri kepada Allah) dan *khilāfah* (kekhalifahan di muka bumi).

Konsep pertama, *'ibādah*, dirumuskan dalam sebuah ayat yang sangat terkenal dan sering kali dikutip sebagai "ayat tujuan penciptaan":

وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ

"Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka menyembah-Ku" (QS. Al-Dhāriyāt [51]: 56). Struktur linguistik ayat ini—penggunaan *mā* dan *illā* yang membentuk *al-ḥaṣr* (pembatasan)—menegaskan bahwa satu-satunya tujuan penciptaan manusia dan jin adalah *'ibādah*. Namun, memahami *'ibādah* dalam pengertian sempit sebagai ritual—shalat, puasa, haji—adalah sebuah reduksionisme yang akan mengaburkan implikasi pendidikannya yang sangat luas. Dalam pandangan para mufassir klasik seperti al-Ṭabarī, Ibn Kathīr, dan al-Rāzī, *'ibādah* dalam ayat ini dipahami sebagai puncak dari seluruh aktivitas manusia yang dilakukan dengan kesadaran penuh akan ketundukan dan ketaatan kepada Allah. Ia mencakup tidak hanya ibadah *maḥḍah* (ritual murni), tetapi

juga seluruh aktivitas kehidupan—dari mencari nafkah hingga menuntut ilmu, dari berdagang hingga berpolitik—selama dilakukan dengan niat yang benar dan sesuai dengan syariat. Bagi pendidikan, implikasinya sangat radikal: tujuan pendidikan adalah untuk membentuk manusia yang mampu merealisasikan *'ibādah* dalam seluruh dimensi kehidupannya—seorang profesional yang bekerja sebagai ibadah, seorang ilmuwan yang meneliti sebagai ibadah, seorang seniman yang mencipta sebagai ibadah, dan seorang pemimpin yang melayani sebagai ibadah. Pendidikan, dengan demikian, adalah proses pembentukan *'abd*—hamba Allah—yang seluruh eksistensinya diorientasikan kepada pengabdian kepada-Nya (Al-Ṭabarī, 1999, Jilid 22, hlm. 450–455; Ibn Kathīr, 1999, Jilid 7, hlm. 420–425).

Konsep kedua, khilāfah, dirumuskan dalam konteks penciptaan Adam AS, yang menegaskan bahwa manusia diciptakan untuk menjadi wakil Allah di muka bumi:

وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً

"Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'" (QS. Al-Baqarah [2]: 30). Kata *khalīfah* dalam ayat ini memiliki makna yang sangat kaya: ia berarti wakil, pengganti, pemimpin, dan pemakmur. Manusia—sebagai spesies, bukan hanya sebagai individu—diberi mandat oleh Allah untuk mengelola, memakmurkan, dan memimpin bumi sesuai dengan kehendak-Nya. Mandat ini, yang dalam ayat lain dirumuskan sebagai *ista'marakum fīhā* ("Dia menjadikan kamu sebagai pemakmurnya") (QS. Hūd [11]: 61), memberikan *dimensi peradaban* kepada tujuan pendidikan. Pendidikan bukan hanya untuk keselamatan individual di akhirat, tetapi juga untuk *membangun peradaban di dunia*—sebuah peradaban yang adil, makmur, dan beradab, yang mencerminkan nilai-nilai Ilahi dalam tatanan sosial, politik, ekonomi, dan budaya. Integrasi antara 'ibādah dan khilāfah inilah yang memberikan keseimbangan yang unik kepada tujuan pendidikan Islam: ia tidak terjebak pada asketisme yang melarikan diri dari dunia, dan tidak pula tenggelam dalam materialisme yang melupakan akhirat. Ia adalah jalan tengah (*wasaṭ*) yang membentuk manusia yang "beribadah" dalam setiap aktivitasnya, dan melalui ibadah itu, "memakmurkan" bumi yang diamanatkan kepadanya (Al-Attas, 1980, hlm. 45–55; Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–50).

2. Ayat-ayat tentang Misi Profetik sebagai Misi Pendidikan

Klaster kedua adalah ayat-ayat yang mendeskripsikan misi para nabi—khususnya Nabi Muhammad SAW—sebagai misi pendidikan. Ayat-ayat ini sangat penting karena ia memberikan *model operasional* tentang bagaimana tujuan penciptaan manusia ('ibādah dan khilāfah) diupayakan pencapaiannya melalui proses pendidikan yang dipandu oleh wahyu. Dalam kerangka Al-Qur'an, para nabi adalah para pendidik agung (*al-mu'allimūn al-akbarūn*) yang diutus oleh Allah

untuk membacakan ayat-ayat-Nya, menyucikan jiwa manusia, dan mengajarkan kitab dan hikmah. Misi ini, sebagaimana telah disinggung dalam pengantar, dirumuskan secara paling komprehensif dalam QS. Al-Baqarah [2]: 151, yang telah kita analisis sebagai "ayat misi." Namun, untuk mendapatkan gambaran yang lebih lengkap, kita perlu menelusuri ayat-ayat lain yang memperkuat dan memperkaya pemahaman kita tentang misi profetik ini.

Salah satu ayat yang paling sentral dalam konteks ini adalah firman Allah SWT yang menegaskan bahwa pengutusan Rasulullah SAW adalah *rahmat bagi seluruh alam*, dan bahwa rahmat itu diwujudkan melalui pengajaran:

لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ

"Sungguh Allah telah memberi karunia kepada orang-orang yang beriman ketika Allah mengutus di antara mereka seorang rasul dari golongan mereka sendiri, yang membacakan kepada mereka ayat-ayat Allah, menyucikan (jiwa) mereka, dan mengajarkan kepada mereka al-Kitab dan al-Hikmah. Dan sesungguhnya sebelum (kedatangan Nabi) itu, mereka benar-benar dalam kesesatan yang nyata" (QS. Āli 'Imrān [3]: 164).

Ayat ini paralel dengan QS. Al-Baqarah [2]: 151, namun dengan tambahan yang sangat signifikan: kontras antara kondisi "sebelum" (*qabl*) dan "sesudah" (*ba'da*) kedatangan Nabi. Sebelum kedatangan Nabi, umat manusia berada dalam *ḍalāl mubīn*—kesesatan yang nyata. Setelah kedatangan Nabi dan terlaksananya misi pendidikannya—tilāwah, tazkiyah, ta'līm—mereka bertransformasi menjadi umat yang beriman, berilmu, dan berakhlak. Kontras ini adalah *bukti empiris* tentang daya transformatif dari pendidikan profetik—sebuah bukti yang harus terus-menerus direnungkan oleh para pendidik Muslim kontemporer yang mungkin telah kehilangan kepercayaan terhadap kapasitas pendidikan untuk mengubah manusia dan masyarakat secara fundamental (Al-Ṭabarī, 1999, Jilid 7, hlm. 150–160; Ibn Kathīr, 1999, Jilid 2, hlm. 140–150).

Ayat lain yang sangat penting adalah firman Allah SWT yang menggambarkan doa Nabi Ibrahim AS untuk diutusnya seorang rasul dari keturunannya yang menjalankan misi pendidikan:

رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ

"Ya Tuhan kami, utuslah untuk mereka seorang rasul dari kalangan mereka, yang akan membacakan kepada mereka ayat-ayat-Mu, dan mengajarkan kepada mereka al-Kitab dan al-Hikmah, dan menyucikan mereka. Sesungguhnya Engkaulah Yang Maha Perkasa lagi Maha Bijaksana") (QS. Al-Baqarah [2]: 129).

Ayat ini sangat penting karena ia menunjukkan bahwa pendidikan profetik adalah pengabulan dari doa seorang nabi—Nabi Ibrahim AS—yang telah merumuskan visi pendidikan berabad-abad sebelum Muhammad SAW lahir. Visi itu—tilāwah, ta'līm, tazkiyah—adalah *visi abadi* yang melampaui batas-batas waktu dan tempat, dan yang menjadi cetak biru bagi seluruh pendidikan Islam hingga akhir zaman. Doa Ibrahim AS ini juga mengajarkan kepada kita bahwa *tugas pendidik adalah tugas yang sakral*—sebuah tugas yang dimohonkan kepada Allah, bukan sekadar profesi yang dipilih berdasarkan pertimbangan material. Seorang pendidik Muslim, dalam kerangka ini, adalah pewaris misi para nabi (*warathat al-anbiyā'*), dan ia harus menyadari betapa beratnya amanah yang diembannya (Ibn Kathīr, 1999, Jilid 1, hlm. 320–330).

3. Ayat-ayat tentang Aktivitas Kognitif

Klaster ketiga adalah ayat-ayat yang secara eksplisit memerintahkan *aktivitas-aktivitas kognitif*—membaca, berpikir, merenung, meneliti, dan mengambil pelajaran—yang merupakan inti dari proses pendidikan. Ayat-ayat ini bukan sekadar "anjuran moral" yang bersifat opsional; ia adalah *imperatif teologis* yang memiliki daya ikat hukum (*taklīf*). Seorang Muslim yang tidak pernah menggunakan akalnya untuk membaca, berpikir, dan merenung—dalam kerangka Al-Qur'an—tidak hanya kehilangan kesempatan untuk berkembang secara intelektual, tetapi juga melanggar perintah Allah dan mengabaikan tanggung jawabnya sebagai manusia. Dalam bagian ini, kita akan menelusuri beberapa ayat kunci yang membentuk fondasi tekstual bagi imperatif kognitif ini.

Pertama dan paling fundamental, perintah untuk membaca: ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ("Bacalah dengan (menyebut) nama Tuhanmu yang menciptakan") (QS. Al-'Alaq [96]: 1). Ayat ini—sebagaimana telah berulang kali kita singgung—adalah ayat pertama yang diturunkan, dan ia meletakkan fondasi bagi seluruh bangunan epistemologi Islam. Kata *iqra'* adalah *fi'l amr* (kata perintah) yang menuntut respons aktif. Objek dari *iqra'* tidak disebutkan secara eksplisit—sebuah fenomena linguistik yang sangat signifikan. Dengan tidak menyebutkan objek secara spesifik, Al-Qur'an mengisyaratkan bahwa objek bacaan adalah seluruh realitas: Al-Qur'an sebagai *al-kitāb al-masṭūr* (kitab yang tertulis), dan alam semesta sebagai *al-kitāb al-manẓūr* (kitab yang terbentang). Keduanya adalah *āyāt* Allah yang harus "dibaca," dipahami, dan direnungkan. Perintah ini dengan demikian adalah mandat ilahi untuk literasi, pendidikan, dan penelitian—sebuah mandat yang telah mendorong lahirnya salah satu peradaban paling literat dan paling ilmiah dalam sejarah manusia (Al-Ṭabarī, 1999, Jilid 24, hlm. 520–530; Al-Rāzī, 2000, Jilid 32, hlm. 200–220).

Kedua, perintah untuk berpikir, merenung, dan menggunakan akal. Sebagaimana telah kita bahas secara ekstensif dalam sub-bab tentang akal, Al-

Qur'an menggunakan spektrum istilah yang sangat kaya untuk merujuk pada aktivitas kognitif: *ta'qilūn*, *tafakkur*, *tadabbur*, *i'tibār*, *tabaṣṣur*, dan seterusnya. Setiap istilah ini menekankan dimensi yang berbeda dari aktivitas berpikir: *ta'qilūn* menekankan pada penggunaan akal secara aktif dan fungsional; *tafakkur* menekankan pada perenungan yang mendalam; *tadabbur* menekankan pada perenungan yang berulang-ulang terhadap ayat-ayat Al-Qur'an; *i'tibār* menekankan pada pengambilan pelajaran dari sejarah dan fenomena alam. Keragaman istilah ini menunjukkan betapa kayanya kosakata Al-Qur'an tentang aktivitas kognitif, dan betapa Al-Qur'an menghargai—bahkan mewajibkan—penggunaan akal dalam seluruh dimensinya. Salah satu ayat yang paling kuat dalam konteks ini adalah firman Allah SWT yang mengecam mereka yang tidak menggunakan akalnya, sebagaimana telah dikutip sebelumnya:

إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلۡبُكۡمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعۡقِلُونَ

"Sesungguhnya makhluk yang paling buruk di sisi Allah adalah mereka yang tuli dan bisu, yaitu orang-orang yang tidak menggunakan akalnya" (QS. Al-Anfāl [8]: 22). Kecaman yang sangat keras ini menegaskan bahwa mengabaikan akal bukanlah pilihan yang netral, melainkan sebuah kegagalan eksistensial yang menjatuhkan manusia ke tingkat yang lebih rendah dari binatang (Al-Rāzī, 2000, Jilid 15, hlm. 100–120; Izutsu, 2002, hlm. 130–150).

Ketiga, perintah untuk meneliti dan mengamati alam semesta. Al-Qur'an tidak hanya memerintahkan untuk berpikir abstrak, tetapi juga untuk *mengamati secara empiris* fenomena-fenomena alam sebagai *āyāt* Allah. Ayat-ayat seperti:

أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلۡإِبِلِ كَيۡفَ خُلِقَتۡ

"Maka apakah mereka tidak memperhatikan unta, bagaimana ia diciptakan?" (QS. Al-Ghāshiyah [88]: 17);

وَفِي ٱلۡأَرۡضِ ءَايَٰتٞ لِّلۡمُوقِنِينَ وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ

"Dan di bumi itu terdapat tanda-tanda (kekuasaan Allah) bagi orang-orang yang yakin, dan (juga) pada dirimu sendiri. Maka apakah kamu tidak memperhatikan?" (QS. Al-Dhāriyāt [51]: 20–21); dan

قُلۡ سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ بَدَأَ ٱلۡخَلۡقَ

"Katakanlah: 'Berjalanlah di muka bumi, maka perhatikanlah bagaimana Allah memulai penciptaan'" (QS. Al-'Ankabūt [29]: 20)—semua ayat ini adalah *mandat ilahi untuk observasi empiris*, eksplorasi alam, dan penelitian ilmiah. Dalam kerangka Al-Qur'an, mengamati alam semesta bukanlah aktivitas yang "sekuler" atau "profan"; ia adalah bagian integral dari *'ibādah* dan *tafakkur* yang diperintahkan oleh Allah. Para ilmuwan Muslim klasik—dari Ibn al-Haytham hingga al-Bīrūnī—memahami hal ini dengan sangat baik: mereka meneliti alam

semesta bukan untuk "menguasai" atau "mengeksploitasi"-nya, melainkan untuk membaca *āyāt* Allah dan melalui pembacaan itu, semakin mendekatkan diri kepada-Nya. Inilah fondasi teologis dari etos keilmuan dalam Islam—sebuah etos yang telah hilang dalam sains modern yang sekuler, dan yang ingin dipulihkan oleh proyek integrasi yang telah kita bahas sebelumnya (Bakar, 1999, hlm. 150–200; Nasr, 1989, hlm. 90–130).

Ketiga klaster ayat yang telah kita telusuri—ayat tentang tujuan penciptaan, ayat tentang misi profetik, dan ayat tentang aktivitas kognitif—secara kolektif membentuk fondasi tekstual yang sangat kokoh bagi visi teleologis pendidikan Islam. Dari ayat-ayat ini, kita dapat menyimpulkan bahwa tujuan pendidikan dalam Al-Qur'an adalah untuk membentuk manusia yang beribadah dan berkhalifah (*'ābid* dan *khalīfah*), melalui proses yang meneladani misi profetik (*tilāwah, tazkiyah, ta'līm*), dan dengan mengaktifkan seluruh kapasitas kognitif yang dianugerahkan Allah (membaca, berpikir, merenung, meneliti). Fondasi inilah yang akan menopang seluruh pembahasan kita tentang tujuan-tujuan spesifik—spiritual, moral, intelektual, sosial, dan peradaban—yang akan kita uraikan dalam bagian-bagian selanjutnya dari sub-bab ini. *Wallāhu a'lam*.

TUJUAN SPIRITUAL

SETELAH menelusuri fondasi tekstual dari visi teleologis Al-Qur'an—dari ayat-ayat tentang tujuan penciptaan manusia, misi profetik, hingga imperatif kognitif—kita kini sampai pada dimensi pertama dan tertinggi dari hierarki tujuan pendidikan Islam: tujuan spiritual. Dalam arsitektur teleologis Al-Qur'an, tujuan spiritual bukanlah sekadar satu tujuan di antara tujuan-tujuan lainnya yang tersusun secara horizontal dan setara; ia adalah *puncak piramida* yang kepadanya seluruh tujuan lainnya—moral, intelektual, sosial, dan peradaban—diarahkan dan diorientasikan. Ia adalah *al-ghāyah al-quṣwā* (tujuan tertinggi) yang memberikan makna, arah, dan daya transformatif kepada seluruh proses pendidikan. Tanpa tujuan spiritual ini, pendidikan Islam akan kehilangan jiwanya dan merosot menjadi sekadar pelatihan keterampilan yang—betapapun canggihnya—tidak mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan paling fundamental dari eksistensi manusia: Dari mana aku berasal? Untuk apa aku hidup? Ke mana aku akan kembali? Pertanyaan-pertanyaan ini—yang oleh para filsuf eksistensialis disebut sebagai *the ultimate concerns*—hanya dapat dijawab secara tuntas melalui penghayatan terhadap dimensi spiritual dari realitas, yang dalam Islam mencapai puncaknya pada *pengenalan terhadap Allah* (*ma'rifatullāh*) dan *penghambaan diri yang sejati* (*'ubūdiyyah*).

Untuk memahami secara mendalam apa yang dimaksud dengan tujuan spiritual dalam pendidikan Islam, kita perlu terlebih dahulu membedahnya dari pemahaman-pemahaman reduksionis yang sering kali menyempitkan maknanya. Pertama, tujuan spiritual bukanlah sekadar "pendidikan agama" dalam pengertian

kurikuler modern—yaitu, pengajaran mata pelajaran seperti Al-Qur'an, Hadis, Fiqh, dan Akidah sebagai satu bidang studi di antara bidang-bidang studi lainnya. Dalam kerangka Al-Qur'an, spiritualitas bukanlah sebuah "mata pelajaran"; ia adalah dimensi yang meresap ke dalam seluruh aspek kehidupan dan pendidikan. Seorang Muslim yang mempelajari fisika, matematika, atau ekonomi—jika ia melakukannya dengan kesadaran penuh akan kehadiran Allah dan sebagai bentuk *'ibādah* kepada-Nya—sedang menjalani pendidikan spiritual, sama seperti ketika ia mempelajari tafsir atau fiqh. Kedua, tujuan spiritual bukanlah *asketisme* (*zuhd*) dalam pengertian melarikan diri dari dunia dan mengabaikan tanggung jawab sosial. Al-Qur'an secara eksplisit memerintahkan keseimbangan antara kehidupan dunia dan akhirat:

وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَا

"Dan carilah pada apa yang telah dianugerahkan Allah kepadamu (kebahagiaan) negeri akhirat, dan janganlah kamu melupakan bagianmu dari (kenikmatan) duniawi" (QS. Al-Qaṣaṣ [28]: 77). Spiritualitas Islam, dengan demikian, adalah spiritualitas yang terlibat (*engaged spirituality*)—sebuah kesadaran transenden yang justru mendorong keterlibatan aktif dalam memakmurkan bumi dan menegakkan keadilan, bukan pelarian darinya.

Tujuan spiritual dalam pendidikan Islam, dengan demikian, dapat dirumuskan sebagai pembentukan kesadaran transenden (*al-wa'y al-muta'ālī*) yang di dalamnya terintegrasi tiga elemen fundamental: *īmān* (keyakinan yang kokoh), *ma'rifah* (pengenalan yang mendalam), dan *'ubūdiyyah* (penghambaan yang tulus). Ketiga elemen ini bukanlah tahapan-tahapan yang terpisah, melainkan dimensi-dimensi yang saling memperkuat dari satu realitas spiritual yang sama. *Īmān* adalah fondasi—penerimaan terhadap kebenaran wahyu yang melahirkan ketundukan awal. *Ma'rifah* adalah pendalaman—proses mengenal Allah tidak hanya melalui argumen-argumen rasional (*istidlāl*), tetapi juga melalui pengalaman spiritual (*dhawq*) dan penyingkapan batin (*kashf*). *'Ubūdiyyah* adalah puncak—kondisi di mana seluruh eksistensi manusia, lahir dan batin, diorientasikan sepenuhnya kepada pengabdian kepada Allah. Dalam kerangka inilah Al-Qur'an menggambarkan tujuan penciptaan manusia, sebagaimana telah dikutip:

وَمَا خَلَقۡتُ ٱلۡجِنَّ وَٱلۡإِنسَ إِلَّا لِيَعۡبُدُونِ

"Dan Aku tidak menciptakan jin dan manusia melainkan supaya mereka menyembah-Ku" (QS. Al-Dhāriyāt [51]: 56). Ayat ini, sebagaimana telah kita analisis, menggunakan struktur *al-ḥaṣr* (pembatasan) yang menegaskan bahwa *'ibādah* adalah *satu-satunya tujuan penciptaan*. Bagi pendidikan, implikasinya sangat jelas: jika *'ibādah* adalah tujuan penciptaan, maka ia harus menjadi *tujuan tertinggi pendidikan*. Seluruh aktivitas pendidikan—dari desain kurikulum hingga metode pengajaran, dari evaluasi pembelajaran hingga pengelolaan institusi—harus diorientasikan

untuk membantu peserta didik mencapai *'ibādah* yang sejati (Al-Attas, 1980, hlm. 35–50; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 30–50; Nasr, 1989, hlm. 130–160).

Untuk mencapai tujuan spiritual ini, Al-Qur'an mengisyaratkan sebuah metodologi spiritual yang berpusat pada tiga praktik fundamental: *dhikr* (mengingat Allah), *tafakkur* (merenungkan ciptaan-Nya), dan *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa).

— *dhikr*—mengingat Allah—adalah praktik yang secara eksplisit diperintahkan dalam Al-Qur'an sebagai jalan untuk mencapai ketenangan hati:

ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ ٱللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ

"(Yaitu) orang-orang yang beriman dan hati mereka menjadi tenteram dengan mengingat Allah. Ingatlah, hanya dengan mengingat Allah hati menjadi tenteram" (QS. Al-Ra'd [13]: 28). Dalam konteks pendidikan, *dhikr* bukanlah sekadar ritual yang dilakukan di luar jam pelajaran; ia harus *diintegrasikan ke dalam seluruh proses pembelajaran*. Sebelum memulai pelajaran, seorang murid diajak untuk menyadari bahwa ilmu yang akan dipelajarinya berasal dari Allah; selama belajar, ia diajak untuk merenungkan bagaimana setiap fenomena yang dipelajarinya—dari hukum gravitasi hingga kompleksitas sel—adalah *āyah* yang menunjuk kepada kebesaran-Nya; dan setelah belajar, ia diajak untuk bersyukur atas karunia ilmu yang telah diberikan. *Dhikr*, dalam pengertian ini, adalah *kesadaran yang konstan akan kehadiran Allah* (*murāqabah*) yang mewarnai seluruh aktivitas kognitif.

— *tafakkur*—merenungkan ciptaan Allah—adalah praktik yang menjembatani antara dimensi spiritual dan dimensi intelektual. Al-Qur'an secara konsisten menyerukan *tafakkur* terhadap fenomena alam—dari penciptaan langit dan bumi hingga proses reproduksi manusia—sebagai jalan untuk mengenal Allah. Salah satu deskripsi paling indah tentang *ulū al-albāb*—para pemilik akal yang mendalam—adalah bahwa mereka "mengingat Allah sambil berdiri, duduk, dan berbaring, dan memikirkan penciptaan langit dan bumi" (QS. Āli 'Imrān [3]: 191). Ayat ini secara eksplisit menghubungkan *dhikr* dan *tafakkur*, menunjukkan bahwa dalam spiritualitas Islam, *mengingat Allah dan memikirkan ciptaan-Nya bukanlah dua aktivitas yang terpisah,* melainkan dua sisi dari mata uang yang sama. Bagi pendidikan, ini berarti bahwa pengajaran sains—jika dilakukan dengan benar—adalah bagian integral dari pendidikan spiritual. Seorang guru biologi yang mengajarkan kompleksitas DNA tidak hanya mentransfer informasi ilmiah; ia juga—jika ia memiliki kesadaran spiritual—mengajak murid-muridnya untuk merenungkan keajaiban penciptaan dan kebesaran Sang Pencipta. Inilah yang oleh para pemikir Muslim disebut sebagai "sains yang spiritual" atau "spiritualitas yang saintifik"—sebuah integrasi yang menjadi ciri khas peradaban Islam pada masa kejayaannya, dan yang ingin dipulihkan oleh proyek integrasi kontemporer (Nasr, 1989, hlm. 130–160; Bakar, 1999, hlm. 200–250).

— *tazkiyat al-nafs*—penyucian jiwa—adalah praktik yang menjadi inti dari pendidikan spiritual. Al-Qur'an menegaskan bahwa kesuksesan sejati hanya dapat dicapai melalui penyucian jiwa:

قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا

"Sesungguhnya beruntunglah orang yang menyucikan jiwa itu, dan sesungguhnya merugilah orang yang mengotorinya" (QS. Al-Shams [91]: 9-10). *Tazkiyah* adalah proses membersihkan jiwa dari "kotoran-kotoran" spiritual dan moral—kesombongan (*kibr*), kemunafikan (*nifāq*), ketamakan (*bukhl*), cinta dunia yang berlebihan (*ḥubb al-dunyā*), dan berbagai penyakit hati lainnya—yang menghalangi cahaya ilahi untuk masuk ke dalam hati. Bagi pendidikan, *tazkiyah* memiliki implikasi yang sangat mendalam: ia menegaskan bahwa *pendidikan bukan hanya tentang menambah pengetahuan, tetapi juga tentang menyucikan jiwa.* Seorang murid yang memiliki pengetahuan yang luas tetapi sombong, atau seorang ilmuwan yang brilian tetapi tidak jujur, dalam kerangka Al-Qur'an bukanlah produk pendidikan yang berhasil, melainkan sebuah kegagalan—bahkan sebuah ancaman. Oleh karena itu, kurikulum pendidikan Islam harus secara eksplisit memasukkan *tazkiyat al-nafs* sebagai komponen integral—bukan hanya sebagai "pelengkap" dalam bentuk ceramah-ceramah moral, tetapi sebagai *praktik yang terstruktur dan berkelanjutan*, yang melibatkan *mujāhadah* (perjuangan melawan hawa nafsu), *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah), dan *muḥāsabah* (evaluasi diri yang jujur). Inilah yang dalam tradisi tasawuf dikenal sebagai *al-sulūk* (perjalanan spiritual)—sebuah perjalanan yang harus dipandu oleh para pembimbing spiritual (*murshid*) yang kompeten, dan yang harus diintegrasikan ke dalam seluruh kurikulum pendidikan Islam (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 20–60; Al-Attas, 1980, hlm. 50–65).

Puncak dari tujuan spiritual dalam pendidikan Islam adalah pencapaian *al-nafs al-muṭma'innah*—jiwa yang tenang, damai, dan tenteram—yang digambarkan dalam Al-Qur'an sebagai jiwa yang dipanggil oleh Allah untuk kembali kepada-Nya dalam keadaan ridha dan diridhai:

يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً فَٱدْخُلِى فِى عِبَٰدِى وَٱدْخُلِى جَنَّتِى

"Hai jiwa yang tenang, kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang puas lagi diridhai-Nya. Maka masuklah ke dalam jama'ah hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku" (QS. Al-Fajr [89]: 27-30). *Al-nafs al-muṭma'innah* adalah jiwa yang telah mencapai kedamaian batin (*al-salām al-dākhilī*)—sebuah kondisi di mana seluruh gejolak internal telah mereda, dan seluruh orientasi telah tertuju kepada Allah. Ia tidak lagi diombang-ambingkan oleh ketakutan akan masa depan, penyesalan akan masa lalu, atau kecemasan akan dunia; ia telah menemukan titik pijak yang kokoh dalam *ma'rifatullāh*. Bagi pendidikan Islam, *al-nafs al-muṭma'innah* adalah profil lulusan ideal—manusia yang telah mencapai integrasi sempurna antara iman,

ilmu, dan amal; yang tenang dalam menghadapi badai kehidupan karena ia tahu bahwa segala sesuatu berasal dari Allah dan akan kembali kepada-Nya; dan yang berkontribusi secara positif kepada masyarakat bukan karena mencari pengakuan atau imbalan, tetapi karena dorongan dari dalam—dari jiwa yang telah dipenuhi dengan cinta kepada Allah dan sesama. Inilah tujuan spiritual yang menjadi mahkota dari seluruh bangunan pendidikan Islam, dan yang tanpanya seluruh tujuan lainnya—moral, intelektual, sosial, dan peradaban—akan kehilangan fondasi dan arahnya. *Wallāhu a'lam*.

TUJUAN MORAL

SETELAH menetapkan tujuan spiritual—*ma'rifatullāh* dan *'ubūdiyyah*—sebagai puncak hierarki teleologis pendidikan Islam, kita kini menuruni satu tingkat untuk menyelami tujuan moral, yang dalam arsitektur pendidikan Al-Qur'an berfungsi sebagai jembatan vital antara kesadaran transenden di satu sisi dan tindakan konkret di sisi lain. Jika tujuan spiritual berfokus pada hubungan vertikal antara manusia dan Tuhannya (*ḥabl min Allāh*), maka tujuan moral berfokus pada manifestasi lahiriah dari hubungan vertikal tersebut dalam bentuk karakter, perilaku, dan interaksi dengan sesama (*ḥabl min al-nās*). Dalam pandangan dunia Islam, kedua dimensi ini tidak dapat dipisahkan; iman yang sejati—sebagaimana ditegaskan oleh Al-Qur'an dan Sunnah—harus termanifestasi dalam akhlak yang mulia, dan akhlak yang mulia tidak memiliki fondasi yang kokoh tanpa iman yang mendalam. Bahkan, Rasulullah SAW sendiri mendefinisikan misi kenabiannya secara eksklusif dalam kerangka penyempurnaan akhlak:

إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ

"Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang mulia" (HR. Ahmad, no. 8952). Hadis ini sangat signifikan secara teleologis: jika misi kenabian—yang merupakan misi teragung dalam sejarah manusia—didefinisikan sebagai penyempurnaan akhlak, maka *pendidikan Islam—sebagai pewaris misi kenabian—harus menempatkan pembentukan akhlak sebagai salah satu tujuan utamanya*, bukan sebagai pelengkap atau tambahan yang bersifat opsional (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 50–80; Al-Attas, 1980, hlm. 55–70; Nasr, 1989, hlm. 160–180).

Namun, untuk memahami tujuan moral dalam pendidikan Islam secara mendalam, kita harus terlebih dahulu membedah dan mendekonstruksi pemahaman-pemahaman reduksionis yang sering kali mendangkalkan makna "akhlak" atau "moral" menjadi sekadar "etiket," "tata krama," atau "kesopanan" superfisial—sebuah pemahaman yang tidak hanya miskin secara konseptual, tetapi juga berbahaya karena ia mereduksi moralitas Islam menjadi sekadar kepatuhan pada norma-norma sosial yang dapat berubah-ubah, bukan sebagai ekspresi dari kondisi spiritual yang mendalam. Dalam kerangka Al-Qur'an, akhlak

bukanlah sekadar "perilaku yang baik" (*al-sulūk al-ḥasan*); ia adalah cerminan dari kondisi jiwa (*al-hay'ah al-nafsāniyyah*). Akhlak yang mulia adalah buah dari jiwa yang telah disucikan (*al-nafs al-zakiyyah*); akhlak yang buruk adalah gejala dari jiwa yang sakit (*al-nafs al-marīḍah*). Oleh karena itu, pendidikan moral dalam Islam tidak dapat direduksi menjadi sekadar "pelatihan perilaku" (*behavioral training*) atau "indoktrinasi nilai" (*value indoctrination*); ia harus dimulai dari pembenahan interioritas—dari penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*)—yang kemudian secara alamiah memancar ke dalam tindakan-tindakan lahiriah. Inilah yang membedakan pendidikan moral Islam secara fundamental dari model-model pendidikan karakter sekuler yang hanya berfokus pada perubahan perilaku eksternal tanpa menyentuh akar spiritualnya (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 60–100; Izutsu, 2002, hlm. 200–230).

Al-Qur'an, dengan metodologi pedagogisnya yang khas, tidak menyajikan "daftar nilai-nilai moral" dalam bentuk yang abstrak dan kering; ia justru menghidupkan nilai-nilai tersebut dalam bentuk figur-figur teladan (*uswah*), kisah-kisah (*qaṣaṣ*), dan perumpamaan (*amthāl*) yang konkret dan menggugah. Puncak dari seluruh keteladanan ini adalah sosok Rasulullah SAW, yang oleh Al-Qur'an dinyatakan sebagai *uswah ḥasanah* (teladan yang sempurna) (QS. Al-Aḥzāb [33]: 21) dan yang akhlaknya dideskripsikan oleh 'Ā'ishah RA sebagai "Al-Qur'an yang berjalan": كَانَ خُلُقُهُ ٱلْقُرْءَانَ ("Akhlak beliau adalah Al-Qur'an") (HR. Muslim, no. 746). Pernyataan 'Ā'ishah ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat mendalam: ia menegaskan bahwa *Al-Qur'an bukan hanya untuk dibaca, tetapi untuk dihayati dan diwujudkan dalam kepribadian*. Rasulullah SAW adalah bukti hidup bahwa ajaran-ajaran moral Al-Qur'an bukanlah ideal-ideal abstrak yang tidak mungkin dicapai; ia adalah realitas yang telah diwujudkan dalam sosok manusia historis. Bagi pendidikan Islam, ini berarti bahwa metode keteladanan (*al-uswah*) menempati posisi sentral dalam pendidikan moral. Seorang guru—betapapun fasihnya ia mengajarkan kejujuran—tidak akan berhasil menanamkan kejujuran jika ia sendiri tidak jujur; seorang pendidik—betapapun canggihnya kurikulum yang ia gunakan—tidak akan berhasil membentuk karakter jika ia sendiri tidak memiliki karakter yang ingin dibentuknya. Keteladanan, dengan demikian, adalah kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*) yang paling kuat—ia berbicara lebih keras daripada ribuan kata-kata, dan ia menembus lapisan-lapisan kesadaran yang tidak dapat dijangkau oleh ceramah dan nasihat (Al-Attas, 1980, hlm. 60–75; Wan Daud, 1998, hlm. 150–200).

Dari Al-Qur'an dan Sunnah, kita dapat mengekstraksi sebuah *konstelasi nilai-nilai moral fundamental* yang secara kolektif membentuk profil karakter *insān kāmil*. Di antara nilai-nilai ini, lima di antaranya menempati posisi yang sangat sentral.

- *Pertama*, *ṣidq* (kejujuran dan integritas)—sebuah nilai yang dalam Al-Qur'an dikaitkan langsung dengan iman, dan yang menjadi fondasi bagi seluruh bangunan moral. Allah SWT memerintahkan:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَكُونُوا۟ مَعَ ٱلصَّٰدِقِينَ

"Hai orang-orang yang beriman, bertakwalah kepada Allah, dan hendaklah kamu bersama orang-orang yang benar" (QS. Al-Taubah [9]: 119). Kejujuran, dalam kerangka ini, bukan hanya tentang mengatakan kebenaran; ia adalah *integritas total*—keselarasan antara apa yang diyakini, apa yang diucapkan, dan apa yang dilakukan. Seorang ilmuwan Muslim yang memalsukan data, seorang pedagang Muslim yang mengurangi timbangan, atau seorang pemimpin Muslim yang mengingkari janjinya—semuanya telah melanggar prinsip *ṣidq*, dan dalam melakukannya, mereka tidak hanya melakukan pelanggaran etika, tetapi juga *mengkhianati iman mereka sendiri*.

- *Kedua*, *'adl* (keadilan)—sebuah nilai yang dalam Al-Qur'an diperintahkan dengan sangat tegas dan dijadikan sebagai atribut dari Allah sendiri (*al-'Adl*). Allah SWT berfirman:

إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ

"Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebajikan" (QS. Al-Naḥl [16]: 90). Keadilan dalam Al-Qur'an melampaui pengertian legal-formal; ia adalah prinsip kosmik (*al-mīzān*) yang harus menjiwai seluruh aspek kehidupan—dari hubungan personal hingga tatanan sosial, dari distribusi ekonomi hingga penegakan hukum. Seorang Muslim yang adil tidak hanya tidak menzalimi orang lain; ia secara aktif berjuang untuk menegakkan keadilan, bahkan terhadap dirinya sendiri atau keluarganya, sebagaimana diperintahkan dalam Al-Qur'an:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ بِٱلۡقِسۡطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوۡ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمۡ

"Hai orang-orang yang beriman, jadilah kamu penegak keadilan, menjadi saksi karena Allah, walaupun terhadap dirimu sendiri" (QS. Al-Nisā' [4]: 135) (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 100–130; Rahman, 1982, hlm. 30–50).

- *Ketiga*, *ṣabr* (kesabaran dan ketekunan)—sebuah nilai yang dalam Al-Qur'an disebutkan lebih dari sembilan puluh kali, dan yang dijanjikan pahala tanpa batas:

إِنَّمَا يُوَفَّى ٱلصَّٰبِرُونَ أَجۡرَهُم بِغَيۡرِ حِسَابٍ

"Sesungguhnya hanya orang-orang yang bersabarlah yang dicukupkan pahala mereka tanpa batas" (QS. Al-Zumar [39]: 10). *Ṣabr*, dalam pengertian Al-Qur'an, bukanlah kepasifan atau penyerahan diri pada keadaan; ia adalah kekuatan aktif untuk bertahan, berjuang, dan terus maju meskipun menghadapi rintangan, godaan, dan penderitaan. Dalam konteks pendidikan, *ṣabr* adalah nilai yang menopang seluruh proses pembelajaran—kesabaran untuk menghafal, untuk memahami konsep-konsep yang sulit, untuk mengulangi eksperimen yang gagal, dan untuk terus belajar sepanjang hayat. Tanpa *ṣabr*, seorang pencari ilmu akan mudah menyerah dan tidak akan pernah mencapai kedalaman.

- *Keempat*, *raḥmah* (kasih sayang)—sebuah nilai yang dalam Al-Qur'an menjadi atribut paling fundamental dari Allah (*al-Raḥmān*, *al-Raḥīm*), dan yang menjadi misi universal dari seluruh risalah kenabian:

  وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ

  "Dan tiadalah Kami mengutus kamu, melainkan untuk (menjadi) rahmat bagi semesta alam" (QS. Al-Anbiyā' [21]: 107). *Raḥmah*, dalam kerangka pendidikan, mendorong para pendidik untuk memperlakukan murid-muridnya dengan penuh kasih sayang—sebagaimana Rasulullah SAW memperlakukan para sahabatnya—dan mendorong para peserta didik untuk mengembangkan empati dan kepedulian terhadap sesama, terutama mereka yang lemah dan terpinggirkan.
- *Kelima*, *'iffah* (kesucian dan pengendalian diri)—sebuah nilai yang menjaga integritas moral seorang Muslim dari godaan-godaan yang dapat merendahkan martabat kemanusiaannya. *'Iffah* mencakup pengendalian diri dari hawa nafsu seksual yang melanggar syariat, dari keserakahan material, dan dari segala bentuk perilaku yang tidak bermoral. Dalam konteks pendidikan, *'iffah* adalah nilai yang mendidik peserta didik untuk *mengelola hasrat*, menunda kepuasan instan, dan mengarahkan energinya untuk tujuan-tujuan yang lebih tinggi—sebuah kemampuan yang oleh psikologi modern disebut sebagai *delayed gratification*, dan yang terbukti sangat penting untuk kesuksesan jangka panjang (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 130–160; Mischel, 2014, hlm. 1–30).

Kelima nilai ini—*ṣidq*, *'adl*, *ṣabr*, *raḥmah*, dan *'iffah*—bukanlah entitas yang terpisah; mereka adalah dimensi-dimensi yang saling terkait dari satu kesatuan moral yang integral, yang dalam tradisi Islam disebut sebagai *al-akhlāq al-karīmah* (akhlak yang mulia). Dalam praktik pendidikan, tujuan moral ini harus diintegrasikan ke dalam seluruh kurikulum, bukan hanya diajarkan sebagai mata pelajaran "Akhlak" atau "Pendidikan Karakter" yang terisolasi. Setiap guru—apapun mata pelajarannya—adalah pendidik moral; setiap interaksi—di dalam maupun di luar kelas—adalah kesempatan untuk menanamkan nilai; dan setiap aspek dari kehidupan sekolah—dari kebijakan disiplin hingga budaya organisasi—harus mencerminkan dan memperkuat nilai-nilai moral yang ingin ditanamkan. Inilah yang oleh para pemikir pendidikan Islam disebut sebagai "kurikulum moral yang terintegrasi" (*al-manhaj al-akhlāqī al-mutakāmil*)—sebuah pendekatan yang menolak dikotomi antara "pendidikan agama" dan "pendidikan umum," dan yang menegaskan bahwa seluruh pendidikan pada hakikatnya adalah pendidikan moral, selama ia diorientasikan kepada pembentukan *insān kāmil* yang bertakwa kepada Allah dan berakhlak mulia kepada sesama. *Wallāhu a'lam*.

TUJUAN INTELEKTUAL

JIKA tujuan spiritual mengarahkan pendidikan pada pembentukan kesadaran transenden, dan tujuan moral pada manifestasi kesadaran itu dalam karakter dan perilaku, maka tujuan intelektual mengarahkan pendidikan pada pengaktualisasian potensi tertinggi akal manusia sebagai anugerah Allah yang paling fundamental. Dalam arsitektur teleologis Al-Qur'an, akal bukanlah sekadar alat untuk memecahkan masalah praktis atau meraih kesuksesan material—meskipun fungsi-fungsi ini diakui dan dihargai—melainkan sebuah instrumen sakral yang dengannya manusia "membaca" *āyāt* Allah di alam semesta, memahami wahyu-Nya, dan pada akhirnya mencapai *ma'rifatullāh*. Pendidikan Islam, dengan demikian, memiliki mandat yang sangat jelas dan sangat ambisius dalam domain intelektual: *melatih akal untuk berpikir secara kritis, reflektif, dan kreatif; membebaskannya dari belenggu taqlīd buta, mitos, dan ideologi yang tidak teruji*; dan *mengarahkannya menuju pencapaian kebenaran yang berpuncak pada pengakuan akan al-Ḥaqq*. Tujuan intelektual ini bukanlah sekadar "tujuan kognitif" dalam pengertian taksonomi Bloom yang hanya mengukur kemampuan mengingat, memahami, dan menganalisis—meskipun semua itu penting; ia adalah pembentukan *'aql* dalam pengertian Al-Qur'an yang paling utuh: sebuah kapasitas dinamis yang tidak hanya berfungsi secara logis, tetapi juga terintegrasi dengan kesadaran spiritual dan komitmen moral. Kegagalan untuk mencapai tujuan intelektual ini—atau lebih buruk lagi, pengabaiannya atas nama "kesederhanaan iman"—akan menghasilkan generasi Muslim yang tidak mampu membedakan antara yang *ḥaqq* dan yang *bāṭil*, yang mudah dimanipulasi oleh propaganda, yang gagap menghadapi tantangan zamannya, dan yang—dalam bahasa Al-Qur'an—termasuk dalam golongan *alladhīna lā ya'qilūn* (mereka yang tidak menggunakan akalnya) (Al-Attas, 1980, hlm. 60–80; Al-Faruqi, 1982, hlm. 50–70; Rahman, 1982, hlm. 20–40).

Untuk menguraikan tujuan intelektual secara sistematis, kita dapat mendekomposisinya ke dalam tiga dimensi yang saling terkait namun memiliki fokus yang berbeda:

1. dimensi *kritis-analitis*—kemampuan untuk berpikir secara jernih, logis, dan sistematis;
2. dimensi *reflektif-kontemplatif*—kemampuan untuk merenung secara mendalam dan menghubungkan pengetahuan dengan kesadaran spiritual; dan
3. dimensi *kreatif-inovatif*—kemampuan untuk menghasilkan gagasan-gagasan baru, menemukan solusi-solusi orisinal, dan berkontribusi pada pengembangan ilmu pengetahuan.

Ketiga dimensi ini bukanlah tingkatan yang terpisah, melainkan aspek-aspek dari satu aktivitas intelektual yang integral, yang dalam Al-Qur'an direpresentasikan oleh istilah-istilah seperti *ta'akkul*, *tafakkur*, *tadabbur*, *i'tibār*, dan *ijtihād*. Masing-masing istilah ini menekankan dimensi yang berbeda dari aktivitas akal, namun semuanya bermuara pada tujuan yang sama: membentuk manusia yang mampu

"membaca" realitas secara benar—realitas wahyu, realitas alam, realitas sejarah, dan realitas sosial—dan meresponsnya dengan tepat, bijaksana, dan bertanggung jawab (Bakar, 1999, hlm. 200–280; Nasr, 1989, hlm. 60–100).

1. Dimensi Kritis-Analitis

Dimensi pertama dan paling fundamental dari tujuan intelektual adalah pembentukan kapasitas berpikir kritis-analitis (*al-qudrah 'alā al-tafkīr al-naqdī*). Dalam kerangka Al-Qur'an, berpikir kritis bukanlah sekadar keterampilan teknis yang berguna untuk memenangkan debat atau menulis esai akademik; ia adalah *imperatif teologis* yang diperintahkan secara eksplisit dan berulang-ulang. Al-Qur'an tidak hanya mengizinkan manusia untuk bertanya, menyelidiki, dan mengkritisi; ia secara aktif mendorongnya, dan—lebih dari itu—mengecam keras mereka yang menerima begitu saja keyakinan-keyakinan yang diwarisi tanpa pengujian rasional. Salah satu kecaman paling tajam dalam Al-Qur'an ditujukan kepada kaum musyrikin Makkah yang, ketika diajak untuk mengikuti kebenaran, menjawab dengan argumentasi yang sangat lemah secara epistemologis: "Kami mengikuti apa yang kami dapati dari nenek moyang kami." Al-Qur'an membongkar kelemahan argumen ini dengan sebuah pertanyaan retoris yang sangat tajam:

أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ

"Apakah mereka akan mengikuti juga, walaupun nenek moyang mereka itu tidak menggunakan akal sedikit pun dan tidak mendapat petunjuk?" (QS. Al-Baqarah [2]: 170). Ayat ini secara eksplisit menolak *taqlīd* buta—mengikuti tradisi atau otoritas tanpa pemahaman dan pengujian kritis—sebagai dasar epistemologis yang tidak dapat dipertanggungjawabkan. Bagi Al-Qur'an, warisan tradisi bukanlah argumen; kebenaran tidak ditentukan oleh berapa lama atau berapa banyak orang yang meyakininya, melainkan oleh kekuatan bukti dan argumentasi yang mendukungnya. Inilah fondasi bagi sebuah budaya intelektual yang kritis, terbuka, dan progresif—sebuah budaya yang pernah menjadi ciri khas peradaban Islam pada masa kejayaannya (Izutsu, 2002, hlm. 150–180; Rahman, 1982, hlm. 10–20).

Dalam praktik pendidikan, dimensi kritis-analitis ini menuntut sebuah *pergeseran paradigmatik* dari model pembelajaran yang hanya menekankan hafalan dan pengulangan menuju model yang mendorong *pertanyaan, analisis, evaluasi,* dan *argumentasi*. Peserta didik harus dilatih untuk tidak hanya menerima informasi secara pasif, tetapi untuk secara aktif menginterogasi teks-teks yang mereka baca, menguji klaim-klaim yang mereka dengar, dan membangun argumen-argumen yang koheren berdasarkan bukti. Metode-metode seperti *munāẓarah* (debat formal), *mudhākarah* (diskusi keilmuan), dan *istidlāl* (penalaran deduktif) yang berkembang dalam tradisi pendidikan Islam klasik adalah contoh-contoh konkret dari pedagogi berpikir kritis yang sangat

maju untuk zamannya, dan yang sangat relevan untuk direvitalisasi dalam konteks kontemporer. Namun, penting untuk ditekankan bahwa berpikir kritis dalam kerangka Islam *bukanlah skeptisisme tanpa batas* yang meragukan segala sesuatu dan menolak semua otoritas. Ia adalah *skeptisisme metodologis yang terarah*—sebuah sikap yang mempertanyakan klaim-klaim yang tidak didukung oleh bukti, tetapi tetap menerima kebenaran-kebenaran fundamental yang telah ditetapkan oleh wahyu sebagai fondasi yang tidak dapat diganggu gugat. Keseimbangan antara keterbukaan kritis dan kepatuhan pada wahyu inilah yang membedakan rasionalitas Islam dari rasionalitas sekuler yang sering kali jatuh ke dalam relativisme atau nihilisme (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–120; Makdisi, 1981, hlm. 200–250).

2. Dimensi Reflektif-Kontemplatif

Jika dimensi kritis-analitis melatih akal untuk membedah, mengurai, dan mengevaluasi, maka dimensi reflektif-kontemplatif melatih akal untuk merenung, menghubungkan, dan memaknai. Dalam Al-Qur'an, aktivitas berpikir tidak pernah berhenti pada level analisis faktual; ia selalu diarahkan menuju perenungan yang lebih dalam tentang makna, hikmah, dan implikasi spiritual dari apa yang diketahui. Dimensi ini direpresentasikan oleh istilah-istilah seperti *tafakkur* (berpikir mendalam), *tadabbur* (perenungan berulang), dan *i'tibār* (mengambil pelajaran)—istilah-istilah yang secara konsisten digunakan dalam Al-Qur'an untuk menggambarkan aktivitas kognitif *ulū al-albāb* (para pemilik akal yang mendalam). Sebagaimana telah dikutip berulang kali, *ulū al-albāb* adalah mereka yang "mengingat Allah sambil berdiri, duduk, dan berbaring, dan memikirkan penciptaan langit dan bumi" (QS. Āli 'Imrān [3]: 191). Dalam potret ini, *dhikr* (mengingat Allah) dan *tafakkur* (memikirkan penciptaan) bukanlah dua aktivitas yang terpisah; mereka adalah *dua gerakan dari satu jiwa yang sama*—gerakan vertikal menuju Tuhan dan gerakan horizontal menuju alam semesta—yang saling memperkuat dan saling memperdalam. *Dhikr* tanpa *tafakkur* dapat menjadi ritual kosong yang tidak menyentuh akal; *tafakkur* tanpa *dhikr* dapat menjadi analisis kering yang tidak menyentuh hati. Integrasi keduanya adalah esensi dari intelektualitas Islam (Nasr, 1989, hlm. 130–160; Bakar, 1999, hlm. 250–280).

Dalam praktik pendidikan, dimensi reflektif-kontemplatif ini memiliki implikasi yang sangat mendalam. Ia menuntut agar setiap mata pelajaran—dari matematika hingga sejarah, dari fisika hingga fiqh—tidak hanya diajarkan sebagai kumpulan fakta dan rumus yang harus dihafal, tetapi sebagai *jendela untuk merenungkan kebesaran, kebijaksanaan, dan keindahan Sang Pencipta*. Seorang guru matematika yang mengajarkan konsep fraktal—pola-pola geometris yang berulang pada berbagai skala di alam semesta—dapat mengajak murid-muridnya untuk merenungkan bagaimana keteraturan matematis ini

mencerminkan *sunnat Allāh* yang konsisten dan indah. Seorang guru biologi yang mengajarkan kompleksitas ekosistem dapat mengajak murid-muridnya untuk merenungkan konsep *mīzān* (keseimbangan) yang ditekankan dalam Al-Qur'an, dan bagaimana kerusakan lingkungan adalah akibat dari pelanggaran terhadap keseimbangan ilahi ini. Seorang guru sejarah yang mengajarkan kebangkitan dan keruntuhan peradaban dapat mengajak murid-muridnya untuk merenungkan *sunnat Allāh* dalam sejarah, dan bagaimana keadilan, kejujuran, dan kerja keras adalah fondasi kebangkitan, sementara kezaliman, korupsi, dan kemalasan adalah penyebab keruntuhan. Pendekatan reflektif-kontemplatif ini—yang dalam tradisi Islam dikenal sebagai *al-tafakkur fī al-āyāt* (perenungan terhadap tanda-tanda)—mentransformasi seluruh proses pembelajaran dari sekadar transfer informasi menjadi *perjalanan spiritual* yang mendekatkan peserta didik kepada Allah (Al-Attas, 1980, hlm. 65–80; Wan Daud, 1998, hlm. 200–250).

3. Dimensi Kreatif-Inovatif

Dimensi ketiga dari tujuan intelektual—yang dalam banyak sistem pendidikan Islam kontemporer justru paling diabaikan—adalah dimensi kreatif-inovatif: kemampuan untuk menghasilkan gagasan-gagasan baru, menemukan solusi-solusi orisinal, dan berkontribusi secara aktif pada pengembangan ilmu pengetahuan dan peradaban. Dalam Al-Qur'an, dimensi ini diisyaratkan oleh ayat yang telah kita kutip sebelumnya:

وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ

"Dan Dia mengajarkan kepadamu apa yang belum kamu ketahui" (QS. Al-Baqarah [2]: 151). Frasa *mā lam takūnū ta'lamūn* (apa yang belum kamu ketahui) sangat signifikan secara epistemologis: ia menunjukkan bahwa wahyu tidak hanya mengajarkan pengetahuan yang sudah ada, tetapi juga membuka jalan bagi penemuan pengetahuan-pengetahuan baru yang sebelumnya tidak terbayangkan. Ayat ini, dengan demikian, adalah mandat ilahi untuk eksplorasi, penelitian, dan inovasi—sebuah mandat yang mendorong umat Islam untuk tidak hanya menjadi konsumen pengetahuan, tetapi juga produsen pengetahuan (Al-Faruqi, 1982, hlm. 70–90; Bakar, 1999, hlm. 280–310).

Dalam tradisi intelektual Islam klasik, dimensi kreatif-inovatif ini terwujud dalam konsep *ijtihād*—upaya maksimal untuk menemukan solusi terhadap persoalan-persoalan baru berdasarkan prinsip-prinsip yang telah ditetapkan oleh wahyu. Meskipun *ijtihād* secara historis lebih sering dikaitkan dengan domain hukum (fiqh), semangatnya—yaitu, keberanian intelektual untuk menghadapi persoalan-persoalan baru, kreativitas dalam menemukan solusi, dan ketekunan dalam mengerahkan seluruh kapasitas akal—seharusnya *meresap ke dalam seluruh disiplin ilmu*. Seorang ilmuwan Muslim yang bekerja di laboratorium,

seorang ekonom Muslim yang merancang kebijakan, atau seorang insinyur Muslim yang mendesain teknologi—ketika mereka mengerahkan seluruh kapasitas intelektualnya untuk menemukan solusi terhadap persoalan-persoalan kontemporer dalam kerangka nilai-nilai Islam—mereka sedang melakukan *ijtihād* dalam pengertian yang luas. Sayangnya, dalam banyak sistem pendidikan Islam kontemporer, semangat *ijtihād* ini telah padam, digantikan oleh budaya *taqlīd* yang hanya mengulangi pendapat-pendapat masa lalu tanpa keberanian untuk berpikir secara orisinal. Menghidupkan kembali semangat *ijtihād*—dalam seluruh domain ilmu pengetahuan—adalah salah satu agenda paling mendesak untuk mencapai tujuan intelektual pendidikan Islam di abad ke-21. Tanpa *ijtihād*, umat Islam akan terus menjadi konsumen pasif dari ilmu pengetahuan dan teknologi yang dihasilkan oleh peradaban lain, dan tidak akan pernah dapat kembali menjadi pemimpin peradaban sebagaimana pada masa kejayaannya (Rahman, 1982, hlm. 40–60; Al-Faruqi, 1982, hlm. 90–110).

Ketiga dimensi ini—kritis-analitis, reflektif-kontemplatif, dan kreatif-inovatif—bukanlah pilihan-pilihan yang dapat dipilih salah satunya; mereka adalah *komponen-komponen yang saling memerlukan* dari satu tujuan intelektual yang integral. Akal yang hanya kritis tanpa reflektif akan menjadi kering dan sinis; akal yang hanya reflektif tanpa kritis akan menjadi pasif dan mudah ditipu; akal yang kritis dan reflektif tetapi tidak kreatif akan menjadi mandul dan tidak produktif. Hanya ketika ketiga dimensi ini terintegrasi secara harmonis—dan ketika integrasi itu diorientasikan kepada *ma'rifatullāh* dan *khilāfah*—tujuan intelektual pendidikan Islam dapat tercapai secara utuh: melahirkan generasi *ulū al-albāb* yang mampu "membaca" realitas dengan benar, merenungkannya dengan mendalam, dan mentransformasikannya dengan bijaksana. Inilah yang dimaksud oleh Al-Qur'an ketika menggambarkan *ulū al-albāb* sebagai mereka yang "mendengarkan perkataan lalu mengikuti apa yang paling baik di antaranya"—

ٱلَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ ٱلْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُۥ

"(Yaitu) mereka yang mendengarkan perkataan, lalu mengikuti apa yang paling baik di antaranya" (QS. Al-Zumar [39]: 18). Ayat ini melukiskan profil seorang intelektual Muslim yang ideal: seorang yang terbuka terhadap berbagai ide dan perspektif, kritis dalam mengevaluasinya, dan bijaksana dalam memilih yang terbaik. Inilah tujuan intelektual yang harus menjadi kompas bagi seluruh sistem pendidikan Islam. *Wallāhu a'lam*.

TUJUAN SOSIAL

SETELAH menguraikan tujuan spiritual yang membentuk *'ābid* (hamba yang taat), tujuan moral yang membentuk *ṣāliḥ* (pribadi yang berakhlak), dan tujuan intelektual yang membentuk *'āqil* (pemikir yang kritis dan kreatif), kita kini

memasuki dimensi keempat dari hierarki teleologis pendidikan Islam: tujuan sosial. Dimensi ini merupakan titik uji (*maḥakk*) yang paling konkret untuk mengukur apakah akumulasi tiga tujuan sebelumnya telah benar-benar terinternalisasi ataukah baru berhenti pada permukaan kesadaran. Dalam pandangan dunia Al-Qur'an, kesalehan individual yang tidak termanifestasi dalam kepedulian sosial, ibadah ritual yang tidak melahirkan kepekaan terhadap penderitaan sesama, dan kecerdasan intelektual yang tidak diabdikan untuk kemaslahatan kolektif—semuanya adalah bentuk-bentuk kepincangan spiritual (*al-ikhtilāl al-rūḥī*) yang secara fundamental bertentangan dengan visi Islam tentang *insān kāmil*. Al-Qur'an secara konsisten menggandengkan *īmān* (iman) dengan *'amal ṣāliḥ* (amal saleh) dalam ratusan ayat—sebuah struktur linguistik yang bukan sekadar retorika, melainkan pernyataan ontologis bahwa iman dan amal saleh adalah dua dimensi dari satu realitas yang sama, yang tidak dapat dipisahkan tanpa merusak integritas keduanya. Bahkan, dalam beberapa ayat, Al-Qur'an secara eksplisit mengecam mereka yang memisahkan ibadah dari tanggung jawab sosial, seperti dalam firman-Nya:

أَرَءَيْتَ ٱلَّذِى يُكَذِّبُ بِٱلدِّينِ فَذَٰلِكَ ٱلَّذِى يَدُعُّ ٱلْيَتِيمَ وَلَا يَحُضُّ عَلَىٰ طَعَامِ ٱلْمِسْكِينِ

"Tahukah kamu (orang) yang mendustakan agama? Itulah orang yang menghardik anak yatim, dan tidak menganjurkan memberi makan orang miskin" (QS. Al-Mā'ūn [107]: 1-3). Ayat ini secara sangat tajam menyamakan pendustaan terhadap agama—sebuah dosa teologis yang paling fundamental—dengan *pengabaian terhadap tanggung jawab sosial* terhadap anak yatim dan orang miskin. Pesannya sangat jelas dan radikal: iman yang tidak melahirkan solidaritas sosial, dalam pandangan Al-Qur'an, adalah iman yang palsu (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 2, hlm. 150–200; Rahman, 1982, hlm. 30–50; Nasr, 2002, hlm. 180–200).

Tujuan sosial pendidikan Islam, dengan demikian, adalah membentuk individu yang tidak hanya saleh secara personal (*ṣāliḥ fī nafsihi*), tetapi juga aktif berkontribusi pada perbaikan masyarakat (*muṣliḥ fī ghayrihi*)—seorang yang kehadirannya di tengah-tengah komunitas dirasakan sebagai rahmat, yang ilmunya bermanfaat bagi sesama, dan yang hidupnya didedikasikan untuk menegakkan keadilan, menyebarkan kebaikan, dan mencegah kemungkaran. Untuk mencapai tujuan ini, Al-Qur'an menawarkan sebuah kerangka konseptual yang sangat kaya, yang berpusat pada tiga konsep kunci yang saling terkait: *ummatan wasaṭan* (komunitas yang adil dan seimbang), *al-amr bi al-ma'rūf wa al-nahy 'an al-munkar* (menegakkan kebaikan dan mencegah kemungkaran), dan *al-ta'āwun 'alā al-birr wa al-taqwā* (tolong-menolong dalam kebaikan dan takwa). Ketiga konsep ini bukanlah sekadar slogan-slogan moral; mereka adalah pilar-pilar normatif yang membentuk visi Al-Qur'an tentang tatanan sosial yang ideal, dan yang harus diterjemahkan ke dalam praktik pendidikan melalui kurikulum, metodologi, dan budaya institusi.

1. konsep *ummatan wasaṭan*. Al-Qur'an mendefinisikan umat Islam sebagai "umat pertengahan" (*ummatan wasaṭan*) yang memiliki misi historis untuk menjadi saksi bagi seluruh umat manusia:

وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا

"*Dan demikian (pula) Kami telah menjadikan kamu (umat Islam), umat yang adil dan pilihan, agar kamu menjadi saksi atas (perbuatan) manusia, dan agar Rasul (Muhammad) menjadi saksi atas (perbuatan) kamu*" (QS. Al-Baqarah [2]: 143). Kata *wasaṭ* dalam ayat ini memiliki medan semantik yang sangat kaya: ia berarti "tengah," "adil," "seimbang," dan "terbaik." Umat Islam, dengan demikian, dipanggil untuk menjadi komunitas yang adil dan seimbang—tidak ekstrem ke kanan atau ke kiri, tidak tenggelam dalam materialisme atau melarikan diri ke asketisme—dan untuk menjadi *saksi bagi umat manusia*: menampilkan dalam kehidupan kolektif mereka sebuah model peradaban yang mencerminkan nilai-nilai ilahi. Bagi pendidikan, konsep *ummatan wasaṭan* ini memiliki implikasi yang sangat mendalam: ia menegaskan bahwa *tujuan pendidikan bukan hanya untuk membentuk individu-individu yang sukses secara personal, tetapi untuk membangun sebuah komunitas yang adil, seimbang, dan menjadi teladan bagi dunia*. Setiap peserta didik harus dididik untuk memahami bahwa ia adalah bagian dari sebuah *ummah*—sebuah komunitas moral yang melampaui batas-batas etnis, bahasa, dan geografis—dan bahwa ia memiliki tanggung jawab terhadap komunitas tersebut (Al-Faruqi, 1982, hlm. 100–120; Rahman, 1982, hlm. 50–60).

2. konsep *al-amr bi al-ma'rūf wa al-nahy 'an al-munkar*. Ini adalah imperatif sosial yang paling fundamental dalam Al-Qur'an, yang secara eksplisit dijadikan sebagai syarat bagi "umat terbaik" (*khayr ummah*):

كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ

"*Kamu adalah umat yang terbaik yang dilahirkan untuk manusia, menyuruh kepada yang ma'rūf, dan mencegah dari yang munkar, dan beriman kepada Allah*" (QS. Āli 'Imrān [3]: 110). Ayat ini menetapkan bahwa kriteria "umat terbaik" bukanlah sekadar keyakinan teologis yang abstrak, melainkan kombinasi antara iman dan aksi sosial: beriman kepada Allah dan secara aktif terlibat dalam menegakkan kebaikan dan mencegah kemungkaran. Bagi pendidikan, implikasinya sangat jelas: lembaga pendidikan Islam tidak boleh menjadi menara gading yang terisolasi dari realitas sosial. Ia harus menjadi agen transformasi sosial (*al-mu'assasah al-taghyīriyyah*) yang secara aktif melibatkan peserta didiknya dalam proyek-proyek perbaikan masyarakat—dari memerangi kemiskinan dan ketidakadilan hingga melestarikan lingkungan dan membela hak-hak kaum lemah. Melalui keterlibatan ini, peserta didik tidak hanya belajar *tentang* nilai-

nilai sosial, tetapi juga *menghayati* dan *mempraktikkan*-nya dalam konteks yang nyata dan bermakna (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 2, hlm. 200–250).

3. konsep *al-ta'āwun 'alā al-birr wa al-taqwā*. Al-Qur'an memerintahkan:

وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ

"Dan tolong-menolonglah kamu dalam (mengerjakan) kebajikan dan takwa, dan jangan tolong-menolong dalam berbuat dosa dan pelanggaran" (QS. Al-Mā'idah [5]: 2). Ayat ini menegaskan prinsip *solidaritas positif*—bahwa umat Islam harus saling mendukung dalam kebaikan, bukan dalam kejahatan. Dalam konteks pendidikan, konsep ini mendorong penciptaan *budaya belajar yang kolaboratif*, di mana peserta didik tidak bersaing secara destruktif untuk menjadi yang terbaik dengan mengorbankan yang lain, melainkan saling membantu, saling mengajar, dan saling menguatkan dalam pencarian ilmu dan kebaikan. Lebih dari itu, konsep ini juga mendorong kolaborasi lintas-iman dan lintas-budaya dalam isu-isu kemanusiaan universal—seperti pengentasan kemiskinan, pelestarian lingkungan, dan perdamaian—yang merupakan *al-birr* (kebajikan) yang disepakati oleh seluruh umat manusia. Seorang peserta didik Muslim, dengan demikian, harus dididik untuk menjadi warga global (*al-muwāṭin al-'ālamī*) yang mampu bekerja sama dengan siapa pun—tanpa mengorbankan prinsip-prinsip akidahnya—demi kemaslahatan bersama (Nasr, 2002, hlm. 200–230; Ramadan, 2009, hlm. 100–150).

Untuk mengimplementasikan tujuan sosial ini, institusi pendidikan Islam harus mentransformasi dirinya dari sekadar "tempat belajar" menjadi "laboratorium sosial" (*al-mukhtabar al-ijtimā'ī*)—sebuah miniatur masyarakat di mana nilai-nilai keadilan, solidaritas, dan tanggung jawab kolektif tidak hanya diajarkan, tetapi juga dipraktikkan dan dihayati dalam kehidupan sehari-hari. Ini berarti bahwa kebijakan-kebijakan institusi—dari penerimaan siswa hingga alokasi beasiswa, dari penegakan disiplin hingga pengelolaan lingkungan—harus mencerminkan komitmen terhadap keadilan dan kesejahteraan bersama. Kegiatan-kegiatan ko-kurikuler dan ekstrakurikuler—seperti program bakti sosial, magang di lembaga-lembaga kemanusiaan, proyek-proyek pemberdayaan masyarakat, dan kampanye-kampanye kesadaran publik—harus menjadi bagian integral dari kurikulum, bukan sekadar "tambahan" yang bersifat opsional. Melalui pengalaman-pengalaman ini, peserta didik tidak hanya mengembangkan pengetahuan kognitif tentang isu-isu sosial, tetapi juga keterampilan praktis (*al-mahārāt al-'amaliyyah*) untuk menganalisis, merencanakan, dan melaksanakan aksi-aksi sosial, serta kepekaan afektif (*al-ḥassāsiyyah al-wijdāniyyah*) yang membuat mereka tergerak untuk peduli dan bertindak. Inilah yang oleh Paulo Freire disebut sebagai *praxis*—kesatuan antara refleksi kritis dan aksi transformatif—dan yang dalam tradisi Islam merupakan esensi dari *al-'amal al-ṣāliḥ* yang lahir dari *al-'ilm al-nāfi'* (ilmu yang bermanfaat) (Freire, 1970, hlm. 50–80; Al-Attas, 1980, hlm. 70–85).

Akhirnya, tujuan sosial pendidikan Islam mencapai puncaknya pada pembentukan apa yang oleh Al-Qur'an disebut sebagai *shuhadā' 'alā al-nās*—para saksi bagi umat manusia. Seorang *shahīd* (saksi) bukanlah sekadar "penonton" yang melihat dari kejauhan; ia adalah partisipan aktif yang menyaksikan kebenaran dengan seluruh eksistensinya—dengan kata-kata, tindakan, dan bahkan dengan pengorbanan nyawanya jika diperlukan. Menjadi *shuhadā' 'alā al-nās* berarti bahwa umat Islam—dan setiap individu Muslim yang telah terdidik—memikul tanggung jawab moral dan historis untuk menampilkan di hadapan dunia sebuah model kehidupan yang adil, bermartabat, dan penuh rahmat, dan untuk bersaksi—melalui kehidupan mereka—bahwa jalan yang ditunjukkan oleh Allah adalah jalan yang terbaik bagi umat manusia. Inilah panggilan sosial tertinggi dari pendidikan Islam: *melahirkan generasi yang tidak hanya hidup untuk dirinya sendiri, tetapi yang hidupnya menjadi saksi bagi kebenaran, dan yang melalui kesaksiannya itu, mengajak umat manusia kepada kebaikan, keadilan, dan kedamaian*. Firman Allah SWT adalah penegasan final dari misi ini:

وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۚ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ

"Dan hendaklah ada di antara kamu segolongan umat yang menyeru kepada kebajikan, menyuruh kepada yang ma'rūf dan mencegah dari yang munkar; merekalah orang-orang yang beruntung" (QS. Āli 'Imrān [3]: 104). Ayat ini adalah deklarasi misi dari tujuan sosial pendidikan Islam: bahwa di antara produk-produk sistem pendidikan, harus selalu lahir segolongan umat yang mengabdikan diri untuk menyeru kepada kebaikan dan mencegah kemungkaran—dan bahwa merekalah, dalam pandangan Allah, *al-mufliḥūn*, orang-orang yang benar-benar beruntung. *Wallāhu a'lam*.

TUJUAN PERADABAN

SETELAH menelusuri empat dimensi tujuan pendidikan—spiritual, moral, intelektual, dan sosial—kita kini tiba di *puncak hierarki teleologis* yang merangkum dan melampaui seluruh dimensi sebelumnya: tujuan peradaban. Jika tujuan spiritual membentuk *'ābid*, tujuan moral membentuk *ṣāliḥ*, tujuan intelektual membentuk *'āqil*, dan tujuan sosial membentuk *muṣliḥ*, maka tujuan peradaban membentuk *khalīfah*—wakil Allah di muka bumi yang mampu *mentransformasi akumulasi seluruh kualitas individual dan sosial* yang telah dibentuk oleh pendidikan menjadi sebuah tatanan kehidupan kolektif yang mencerminkan nilai-nilai ilahi dalam skala sejarah. Dalam arsitektur teleologis Al-Qur'an, tujuan peradaban bukanlah sekadar "tambahan" atau "konsekuensi sampingan" dari pendidikan; ia adalah buah paling matang dari pohon pendidikan yang akarnya adalah tauhid, batangnya adalah *tazkiyah* dan *ta'līm*, dan ranting-rantingnya adalah berbagai disiplin ilmu. Tanpa tujuan peradaban ini, seluruh proses pendidikan akan berhenti pada kesalehan individual yang—betapapun tulusnya—tidak mampu mengubah arah sejarah, dan

akan menjadi seperti pohon yang rindang tetapi tidak berbuah: indah dipandang, tetapi tidak memberikan manfaat maksimal bagi ekosistem di sekitarnya. Al-Qur'an, dengan visinya yang sangat ambisius dan kosmopolitan, tidak pernah membayangkan Islam sebagai agama yang hanya mengatur hubungan privat antara manusia dan Tuhannya; ia membayangkan Islam sebagai peradaban universal (*al-ḥaḍārah al-'ālamiyyah*) yang menjadi rahmat bagi seluruh alam semesta (*raḥmatan li al-'ālamīn*), dan yang menjadi saksi bagi seluruh umat manusia (*shuhadā' 'alā al-nās*) tentang bagaimana kehidupan yang diridhai oleh Allah seharusnya dijalani. Tujuan peradaban, dengan demikian, adalah titik kulminasi dari seluruh visi teleologis Al-Qur'an tentang pendidikan—sebuah titik di mana iman, ilmu, amal, dan kekuasaan bertemu dalam sebuah sintesis yang melahirkan tatanan dunia yang adil, makmur, dan beradab (Al-Attas, 1995, hlm. 130–170; Al-Faruqi, 1982, hlm. 120–150; Nasr, 1989, hlm. 180–220).

Untuk memahami tujuan peradaban ini secara mendalam, kita perlu menelusuri tiga konsep kunci yang secara kolektif membentuk visi Al-Qur'an tentang peradaban Islam: *khilāfah* (kekhalifahan), *'imārat al-arḍ* (pemakmuran bumi), dan *shuhadā' 'alā al-nās* (menjadi saksi bagi umat manusia). Ketiga konsep ini bukanlah sekadar slogan-slogan teologis; mereka adalah kerangka operasional yang memberikan arah, prinsip, dan kriteria bagi pembangunan peradaban, dan yang harus diterjemahkan oleh pendidikan ke dalam kompetensi-kompetensi spesifik yang dimiliki oleh lulusan institusi-institusi pendidikan Islam.

1. *Khilāfah*

Konsep pertama dan paling fundamental dari tujuan peradaban adalah *khilāfah*—fungsi manusia sebagai wakil, pengganti, atau representasi Allah di muka bumi. Fondasi ontologis dari konsep ini ditegaskan dalam Al-Qur'an melalui firman Allah SWT yang telah dikutip sebelumnya:

وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً

"Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat: 'Sesungguhnya Aku hendak menjadikan seorang khalifah di muka bumi'" (QS. Al-Baqarah [2]: 30). Ayat ini, yang mengisahkan awal mula penciptaan Adam AS, menetapkan bahwa sejak mula, manusia diciptakan untuk menjadi khalifah. *Khilāfah*, dengan demikian, bukanlah sekadar "jabatan" atau "peran" yang dapat dipilih atau ditinggalkan; ia adalah *esensi eksistensial* manusia, yang melekat pada penciptaannya. Seorang manusia yang tidak menjalankan fungsi *khilāfah*—yang tidak memakmurkan bumi, tidak menegakkan keadilan, dan tidak memimpin dengan hikmah—bukan hanya gagal memenuhi tugasnya; ia mengingkari esensi kemanusiaannya sendiri.

Kata *khalīfah* sendiri, sebagaimana telah disinggung, memiliki medan semantik yang sangat kaya. Ia berasal dari akar kata *kha-la-fa* yang berarti

"menggantikan," "datang setelah," atau "menjadi wakil." Dalam konteks Al-Qur'an, *khalīfah* mengandung makna ganda yang saling melengkapi.

- *Pertama*, ia berarti wakil Allah—seseorang yang diberi otoritas oleh Allah untuk mengelola dan memimpin bumi sesuai dengan kehendak-Nya. Seorang khalifah, dengan demikian, bukanlah penguasa absolut yang dapat bertindak sewenang-wenang; ia adalah *wakil yang bertanggung jawab* kepada yang mewakilkannya. Setiap keputusan yang diambilnya, setiap kebijakan yang diterapkannya, dan setiap sumber daya yang dikelolanya—semuanya akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan Allah.
- *Kedua*, *khalīfah* berarti *pengganti generasi*—bahwa manusia datang setelah generasi-generasi sebelumnya dan bertugas untuk melanjutkan pembangunan peradaban yang telah dirintis oleh para pendahulu, sambil memperbaiki kesalahan-kesalahan mereka dan meningkatkan pencapaian-pencapaian mereka. Dalam pengertian ini, setiap generasi Muslim adalah *khalīfah* bagi generasi sebelumnya, dan memiliki tanggung jawab untuk mewariskan peradaban yang lebih baik kepada generasi berikutnya (Al-Attas, 1995, hlm. 140–160; Al-Faruqi, 1982, hlm. 100–120).

Bagi pendidikan Islam, konsep *khilāfah* memiliki implikasi yang sangat mendalam dan praktis. Ia menetapkan bahwa *tujuan pendidikan bukanlah sekadar mencetak "pekerja yang kompeten" atau "warga negara yang patuh," melainkan membentuk "pemimpin peradaban"* (*qādat al-ḥaḍārah*). Setiap peserta didik—apapun bidang spesialisasinya kelak, apakah ia menjadi dokter, insinyur, ekonom, seniman, atau guru—harus dididik dengan kesadaran bahwa ia adalah seorang *khalīfah*: seorang wakil Allah yang bertanggung jawab untuk mengelola dan memakmurkan bumi, menegakkan keadilan, dan menyebarkan rahmat. Kesadaran ini—yang oleh Al-Attas (1980, hlm. 45–60) disebut sebagai *adab* terhadap fungsi kekhalifahan—harus ditanamkan sejak dini dan diintegrasikan ke dalam seluruh kurikulum. Seorang mahasiswa kedokteran, misalnya, tidak hanya belajar anatomi dan farmakologi sebagai keterampilan teknis; ia juga diajarkan untuk memahami bahwa profesinya adalah bagian dari pelaksanaan mandat *khilāfah*—menjaga kesehatan umat manusia sebagai bentuk pelayanan kepada Allah. Seorang mahasiswa teknik tidak hanya belajar mekanika dan material; ia juga diajarkan bahwa membangun infrastruktur adalah bagian dari *'imārat al-arḍ*—memakmurkan bumi yang diperintahkan oleh Allah. Dengan kesadaran *khilāfah* ini, seluruh aktivitas profesional ditransformasi dari sekadar "mata pencaharian" menjadi misi peradaban yang sakral.

2. *'Imārat al-Arḍ*

Konsep kedua yang merupakan implementasi langsung dari *khilāfah* adalah *'imārat al-arḍ*—pemakmuran bumi. Istilah ini diambil dari firman Allah SWT kepada kaum Tsamūd melalui Nabi Ṣāliḥ AS:

هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا

"Dia telah menciptakan kamu dari bumi (tanah) dan menjadikan kamu pemakmurnya" (QS. Hūd [11]: 61). Kata kunci dalam ayat ini adalah *ista'marakum*—sebuah derivasi dari akar kata *'a-ma-ra* yang berarti "memakmurkan," "membangun," "menghidupkan," dan "meramaikan." Penggunaan bentuk *ista' mara* (meminta untuk memakmurkan) menunjukkan bahwa Allah SWT secara aktif menugaskan manusia untuk memakmurkan bumi—sebuah mandat yang bersifat imperatif dan universal. Bumi, dalam pandangan Al-Qur'an, bukanlah sekadar "sumber daya alam" yang boleh dieksploitasi tanpa batas; ia adalah *amanah* yang harus dikelola dengan bijaksana, dilestarikan keseimbangannya, dan dimakmurkan untuk kesejahteraan seluruh makhluk.

Konsep *'imārat al-arḍ* ini memiliki cakupan yang sangat luas, melampaui pengertian "pembangunan ekonomi" dalam paradigma modern yang sempit. Ia mencakup setidaknya empat dimensi yang saling terkait.

- *Pertama*, dimensi material: membangun infrastruktur fisik—kota, jalan, irigasi, fasilitas publik—yang memungkinkan kehidupan manusia berlangsung secara layak dan produktif.
- *Kedua*, dimensi intelektual: mengembangkan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni yang meningkatkan kualitas kehidupan manusia dan memperdalam pemahamannya tentang alam semesta sebagai *āyāt* Allah.
- *Ketiga*, dimensi sosial: membangun institusi-institusi yang adil—politik, hukum, ekonomi—yang menjamin kesejahteraan seluruh anggota masyarakat, terutama yang paling lemah.
- *Keempat*, dimensi ekologis: menjaga keseimbangan alam (*al-mīzān*) yang telah ditetapkan oleh Allah, dan mencegah kerusakan (*fasād*) di muka bumi yang disebabkan oleh keserakahan dan eksploitasi yang tidak bertanggung jawab. Firman Allah SWT secara eksplisit melarang perusakan setelah perbaikan:

  وَلَا تُفْسِدُوا فِي ٱلْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَٰحِهَا

  "Dan janganlah kamu membuat kerusakan di muka bumi, sesudah (Allah) memperbaikinya" (QS. Al-A'rāf [7]: 56) (Nasr, 1989, hlm. 180–220; Al-Faruqi, 1982, hlm. 130–150).

Bagi pendidikan Islam, konsep *'imārat al-arḍ* menetapkan bahwa *seluruh ilmu pengetahuan dan keterampilan yang diajarkan—dari teknik hingga ekonomi, dari kedokteran hingga seni—harus diorientasikan kepada tujuan pemakmuran bumi.* Ilmu yang tidak berkontribusi pada pemakmuran, atau—lebih buruk lagi—digunakan untuk merusak dan mengeksploitasi, dalam kerangka Al-Qur'an adalah ilmu yang telah kehilangan *adab*-nya, dan pemiliknya akan dimintai pertanggungjawaban atas penyalahgunaan tersebut. Lembaga-lembaga

pendidikan Islam, dengan demikian, harus secara eksplisit mengintegrasikan etika pemakmuran ke dalam seluruh kurikulum sains dan teknologi: bahwa membangun jembatan, merancang obat, mengembangkan aplikasi digital, atau mendesain kebijakan ekonomi—semuanya harus dilakukan dengan kesadaran penuh akan mandat *'imārat al-arḍ*, dan dengan komitmen untuk menjaga keseimbangan ekologis dan keadilan sosial.

3. *Shuhadā' 'alā al-Nās*

Konsep ketiga—yang merupakan puncak dari tujuan peradaban—adalah *shuhadā' 'alā al-nās*: menjadi saksi bagi seluruh umat manusia. Konsep ini, sebagaimana telah disinggung dalam pembahasan tentang tujuan sosial, dirumuskan dalam Al-Qur'an melalui firman-Nya:

وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا

"*Dan demikian (pula) Kami telah menjadikan kamu (umat Islam), umat yang adil dan pilihan, agar kamu menjadi saksi atas (perbuatan) manusia, dan agar Rasul (Muhammad) menjadi saksi atas (perbuatan) kamu*" (QS. Al-Baqarah [2]: 143). Ayat ini menetapkan bahwa misi historis umat Islam di panggung dunia adalah untuk menjadi saksi (*shuhadā'*)—sebuah peran yang jauh melampaui sekadar "memberi kesaksian" dalam pengertian verbal. Menjadi saksi, dalam pengertian Al-Qur'an, berarti menampilkan dalam realitas kehidupan sebuah model peradaban yang menjadi bukti nyata (*burhān 'amalī*) tentang kebenaran ajaran Islam. Sebagaimana Rasulullah SAW menjadi saksi bagi umatnya melalui kehidupan dan perjuangannya, umat Islam harus menjadi saksi bagi umat manusia melalui peradaban yang mereka bangun—sebuah peradaban yang dalam keadilannya, kemakmurannya, keindahannya, dan rahmatnya, menjadi cermin yang memantulkan nilai-nilai ilahi kepada seluruh dunia.

Konsep *shuhadā' 'alā al-nās* ini memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi pendidikan. Ia menetapkan bahwa *tujuan akhir dari pendidikan Islam bukanlah sekadar "mengejar ketertinggalan" dari Barat, atau "bersaing" dalam perlombaan global yang materialistik*. Tujuan akhirnya adalah untuk melahirkan sebuah peradaban alternatif—sebuah peradaban yang secara fundamental berbeda dari peradaban sekuler-materialistik yang kini mendominasi dunia, dan yang menawarkan jawaban-jawaban autentik terhadap krisis-krisis terdalam yang dihadapi oleh umat manusia: krisis makna, krisis keadilan, krisis ekologi, dan krisis spiritual. Untuk melahirkan peradaban semacam ini, pendidikan Islam harus membentuk generasi *shuhadā'*—generasi yang tidak hanya menguasai sains dan teknologi, tetapi juga memiliki kesadaran spiritual yang mendalam, komitmen moral yang kokoh, visi peradaban yang jelas, dan keberanian untuk tampil sebagai saksi kebenaran di tengah-tengah dunia yang semakin kompleks dan penuh tantangan. Sebagaimana ditegaskan dalam firman-Nya, menjadi umat

terbaik (*khayr ummah*) bukanlah klaim kosong; ia adalah hasil dari perjuangan pendidikan dan peradaban yang diwujudkan dalam tindakan nyata menegakkan kebaikan dan mencegah kemungkaran:

كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ

"Kamu adalah umat yang terbaik yang dilahirkan untuk manusia, menyuruh kepada yang ma'rūf, dan mencegah dari yang munkar" (QS. Āli 'Imrān [3]: 110). Inilah tujuan peradaban yang menjadi puncak dari seluruh visi teleologis Al-Qur'an tentang pendidikan: melahirkan generasi yang tidak hanya bermimpi tentang peradaban Islam yang agung, tetapi yang mampu mewujudkannya dalam realitas sejarah, dan melalui perwujudan itu, menjadi saksi bagi umat manusia tentang kebenaran janji-janji Allah. *Wallāhu a'lam*.

PERTANYAAN KRITIS

1. Al-Qur'an menetapkan *'ibādah* sebagai tujuan penciptaan manusia (QS. Al-Dhāriyāt [51]: 56). Namun, di era modern, sistem pendidikan Islam cenderung mengadopsi terminologi *tarbiyah* (pengembangan potensi) atau *ta'līm* (pengajaran) sebagai tujuan utama. Apakah pergeseran terminologi ini mencerminkan pergeseran paradigma teleologis yang fundamental, dan apa konsekuensinya jika tujuan *'ibādah* yang bersifat teosentris digantikan oleh tujuan yang lebih antroposentris?
2. Dalam pembahasan tentang tujuan spiritual, ditegaskan bahwa pencapaian *ma'rifatullāh* adalah puncak hierarki. Bagaimana institusi pendidikan formal yang diukur dengan standar-standar kuantitatif (nilai, ijazah, akreditasi) dapat mengevaluasi pencapaian tujuan spiritual yang bersifat kualitatif, mendalam, dan personal ini? Apakah spiritualitas dapat—atau bahkan seharusnya—dijadikan objek evaluasi akademik?
3. Tujuan moral didefinisikan sebagai manifestasi dari kondisi jiwa (*al-hay'ah al-nafsāniyyah*), bukan sekadar kepatuhan pada norma eksternal. Namun, bukankah pendidikan moral di banyak institusi Islam masih bertumpu pada mekanisme reward and punishment, hafalan dalil-dalil akhlak, atau aturan-aturan disiplin yang bersifat legalistik? Apakah pendekatan-pendekatan ini justru kontraproduktif dengan pembentukan moralitas yang otonom dan tulus (*ikhlāṣ*)?
4. Al-Qur'an mengecam *taqlīd* buta terhadap tradisi leluhur (QS. Al-Baqarah [2]: 170) dan mendorong berpikir kritis. Namun, dalam tradisi pendidikan Islam, otoritas ulama dan teks-teks klasik memiliki posisi yang sangat kuat. Di manakah batas antara menghormati otoritas keilmuan (*iḥtirām*) dan terjebak dalam *taqlīd* yang dikecam? Bagaimana pendidikan Islam dapat melatih sikap kritis tanpa mengikis adab terhadap warisan intelektual?

5. Tujuan sosial Al-Qur'an menekankan pada *al-amr bi al-ma'rūf wa al-nahy 'an al-munkar* sebagai syarat "umat terbaik." Di era modern, ketika otoritas agama terdesentralisasi dan setiap individu dapat menyuarakan pendapatnya di ruang publik, bagaimana pendidikan Islam mendidik peserta didiknya untuk menjalankan misi *amr ma'rūf* ini tanpa jatuh ke dalam otoritarianisme moral, vigilante-ism, atau ujaran kebencian yang sering kali mengatasnamakan "amar makruf nahi munkar"?
6. Tujuan peradaban menuntut umat Islam untuk menjadi *shuhadā' 'alā al-nās* (saksi bagi umat manusia) dan membangun peradaban alternatif. Namun, secara geopolitik dan ekonomi, dunia Islam berada dalam posisi yang lemah dan bergantung pada kekuatan-kekuatan global. Bagaimana pendidikan Islam dapat membentuk visi peradaban yang realistis tanpa terjebak pada romantisme nostalgia kejayaan masa lalu, dan tanpa sekadar menjadi pelayan dari sistem ekonomi-politik global yang dominan?
7. Dalam uraian tentang ayat-ayat pendidikan, disebutkan bahwa QS. Al-Baqarah [2]: 151 merumuskan misi profetik dalam empat gerakan: *tilāwah*, *tazkiyah*, *ta'līm al-kitāb wa al-ḥikmah*, dan *ta'līm mā lam takūnū ta'lamūn*. Mengapa dalam banyak praktik pendidikan Islam kontemporer, gerakan *tazkiyah* (penyucian jiwa) dan *ta'līm mā lam takūnū ta'lamūn* (penemuan pengetahuan baru) sering kali menjadi aspek yang paling terabaikan? Apa implikasinya terhadap profil lulusan?
8. Tujuan intelektual menekankan integrasi antara dimensi kritis-analitis, reflektif-kontemplatif, dan kreatif-inovatif. Apakah mungkin untuk secara bersamaan melatih ketiga dimensi ini dalam satu kurikulum, ataukah secara inheren terdapat ketegangan di antara mereka—misalnya, antara skeptisisme kritis dan penerimaan kontemplatif terhadap kebenaran wahyu?
9. Al-Qur'an menggambarkan *ulū al-albāb* sebagai mereka yang mengintegrasikan *dhikr* dan *tafakkur* (QS. Āli 'Imrān [3]: 190-191). Dalam praktiknya, sering kali muncul polarisasi antara "kaum intelektual" yang mengedepankan *tafakkur* tetapi miskin *dhikr*, dan "kaum spiritual" yang kaya *dhikr* tetapi gagap dalam *tafakkur*. Bagaimana kurikulum dan budaya institusi dapat secara efektif menjembatani kedua kutub ini dan membentuk *ulū al-albāb* yang sejati?
10. Setelah mengkaji kelima dimensi tujuan pendidikan dalam Al-Qur'an, bagaimana urutan hierarkis ini seharusnya diterjemahkan ke dalam alokasi waktu, sumber daya, dan prioritas kurikuler di sekolah-sekolah dan universitas-universitas Islam? Apakah prioritas harus diberikan pada tujuan spiritual dan moral pada jenjang dasar, baru kemudian intelektual dan peradaban pada jenjang tinggi, ataukah kelimanya harus diintegrasikan secara proporsional sejak awal?

REFERENSI

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2011). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn* (5 jilid). Dār al-Ṣādir.

Al-Rāzī, F. (2000). *Mafātīḥ al-ghayb* (32 jilid). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Ṭabarī, M. (1999). *Jāmi' al-bayān 'an ta'wīl āy al-Qur'ān* (26 jilid). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Bakar, O. (1999). *The history and philosophy of Islamic science*. Islamic Texts Society.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Husain, S. S., & Ashraf, S. A. (1979). *Crisis in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Ibn Kathīr, I. (1999). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm* (8 jilid). Dār Ṭaybah.

Izutsu, T. (2002). *Ethico-religious concepts in the Qur'an*. McGill-Queen's University Press.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Mastering self-control*. Little, Brown and Company.

Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Nasr, S. H. (2002). *The heart of Islam: Enduring values for humanity*. HarperOne.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Ramadan, T. (2009). *Radical reform: Islamic ethics and liberation*. Oxford University Press.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Abdullah, M. A. (2006). *Islamic studies di perguruan tinggi: Pendekatan integratif-interkonektif*. Pustaka Pelajar.

Al-Alwani, T. J. (2005). *Issues in contemporary Islamic thought*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2001). *Deliverance from error: Al-Munqidh min al-Ḍalāl* (R. J. McCarthy, Trans.). Fons Vitae.

Ashraf, S. A. (1985). *New horizons in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Azra, A. (2002). *Pendidikan Islam: Tradisi dan modernisasi menuju milenium baru*. Logos Wacana Ilmu.

Cook, B. J. (1999). Islamic versus Western conceptions of education: Reflections on Egypt. *International Review of Education*, *45*(3–4), 339–357.

Günther, S. (Ed.). (2020). *Knowledge and education in classical Islam: Religious learning between continuity and change* (2 vols.). Brill.

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, *40*(4), 517–529.

Hussain, A. (2016). *The living Qur'an: Its role in Muslim education and life*. Palgrave Macmillan.

Kuntowijoyo. (2006). *Islam sebagai ilmu: Epistemologi, metodologi, dan etika*. Tiara Wacana.

Lapidus, I. M. (1984). Knowledge, virtue, and action: The classical Muslim conception of *adab* and the nature of religious fulfillment in Islam. Dalam B. D. Metcalf (Ed.), *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam* (hlm. 38–61). University of California Press.

Metcalf, B. D. (Ed.). (1984). *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam*. University of California Press.

Moosa, E. (2005). *Ghazālī and the poetics of imagination*. University of North Carolina Press.

Nasr, S. H. (2006). *Islamic philosophy from its origin to the present: Philosophy in the land of prophecy*. State University of New York Press.

Rahman, F. (1980). *Major themes of the Qur'an*. Bibliotheca Islamica.

Sardar, Z. (1989). *Explorations in Islamic science*. Mansell.

Waghid, Y. (2011). *Conceptions of Islamic education: Pedagogical framings*. Peter Lang.

Wan Daud, W. M. N. (2005). *Filsafat dan amalan pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas: Satu huraian konsep pendidikan Islam*. Penerbit Universiti Malaya.

Halaman Ini Sengaja Dikosongkan.

KONSEP TARBIYAH

Setelah menelusuri visi teleologis Al-Qur'an yang terhampar dalam lima dimensi tujuan pendidikan—spiritual, moral, intelektual, sosial, dan peradaban—kita kini perlu melangkah lebih jauh ke dalam jantung terminologis dari diskursus pendidikan Islam. Sebab, setiap peradaban besar tidak hanya mewariskan institusi dan kurikulum, tetapi juga—dan terutama—mewariskan kosakata kunci (*key vocabulary*) yang di dalamnya terpendam seluruh pandangan dunia, asumsi-asumsi metafisik, dan orientasi teleologis peradaban tersebut. Dalam tradisi Islam, ada tiga istilah yang secara historis telah menjadi medan kontestasi semantik yang sangat intens di kalangan para pemikir pendidikan: *tarbiyah*, *ta'līm*, dan *ta'dīb*. Masing-masing istilah ini tidak hanya menawarkan definisi yang berbeda tentang apa itu "pendidikan," tetapi juga—secara implisit—mengusulkan sebuah model antropologis tertentu (manusia seperti apa yang hendak dibentuk?), sebuah kerangka epistemologis tertentu (pengetahuan apa yang paling berharga?), dan sebuah hierarki nilai tertentu (dimensi mana dari eksistensi manusia yang harus diprioritaskan?). Kegagalan untuk memahami perbedaan-perbedaan mendasar di antara ketiga istilah ini—atau lebih buruk lagi, penggunaannya secara sinonim tanpa kepekaan konseptual—akan mengakibatkan kekacauan epistemologis yang pada gilirannya akan melahirkan sistem pendidikan yang tidak koheren, kehilangan arah, dan mudah terombang-ambing oleh tren-tren kontemporer.

Di antara ketiga istilah tersebut, *tarbiyah* adalah yang paling dominan dalam diskursus pendidikan Islam kontemporer. Hampir seluruh kementerian pendidikan di negara-negara Muslim menggunakan istilah ini (*Wizārat al-Tarbiyah wa al-Ta'līm*); hampir seluruh buku teks tentang pendidikan Islam menempatkannya sebagai konsep sentral; dan hampir seluruh diskusi tentang tujuan pendidikan Islam dimulai dan diakhiri dengan derivasi-derivasi dari akar kata *ra-bā*. Namun, di balik popularitasnya yang luar biasa ini, tersembunyi sebuah ironi historis yang jarang disadari: bahwa *tarbiyah*—dalam pengertiannya yang paling luas dan paling sering digunakan saat ini—bukanlah istilah yang dominan dalam literatur pendidikan Islam klasik. Al-Qur'an sendiri, meskipun menggunakan derivasi dari akar kata *ra-bā* dalam beberapa ayat, tidak pernah menggunakannya secara eksklusif atau dominan untuk merujuk pada "pendidikan" dalam pengertian yang kita pahami sekarang. Para ulama klasik—dari Ibn Saḥnūn hingga al-Ghazālī, dari Ibn Sīnā hingga Ibn Khaldūn—lebih sering menggunakan istilah *ta'līm*, *ta'dīb*, *tahdhīb*, atau *riyāḍah*

ketika mereka berbicara tentang proses pembentukan manusia melalui ilmu dan kebajikan. Lalu, mengapa *tarbiyah* tiba-tiba muncul sebagai istilah yang paling dominan di era modern? Apakah ini merupakan perkembangan organik dari tradisi Islam, ataukah ia adalah produk dari pergeseran semantik yang dipengaruhi oleh penerjemahan konsep-konsep Eropa tentang *education*, *Bildung*, atau *upbringing* ke dalam bahasa Arab pada abad ke-19 dan ke-20? Pertanyaan-pertanyaan inilah yang akan kita jawab dalam sub-bab ini, melalui sebuah investigasi etimologis, analisis tekstual terhadap Al-Qur'an, dan eksplorasi terhadap pandangan para ulama tentang makna dan cakupan *tarbiyah*.

Signifikansi dari investigasi ini tidak dapat diremehkan. Jika *tarbiyah*—sebagaimana diklaim oleh para pengkritiknya seperti al-Attas—lebih menekankan pada aspek pengasuhan, pertumbuhan fisik, dan perkembangan organik, sementara mengabaikan dimensi intelektual dan spiritual yang lebih tinggi, maka penggunaan *tarbiyah* sebagai payung konseptual bagi seluruh sistem pendidikan Islam akan memiliki implikasi teleologis yang sangat serius. Ia akan—secara tidak sadar—mengarahkan pendidikan Islam ke arah yang lebih menekankan pada aspek pemeliharaan (*ri'āyah*) dan pengembangan potensi (*tanmiyah*) daripada pada aspek pengajaran (*ta'līm*) dan pembentukan adab (*ta'dīb*). Oleh karena itu, sub-bab ini akan dimulai dengan menelusuri akar etimologis *tarbiyah*, kemudian menganalisis penggunaannya dalam Al-Qur'an, menggali makna filosofisnya, mengeksplorasi pandangan para ulama tentangnya, dan akhirnya merefleksikan implikasinya bagi implementasi pendidikan Islam kontemporer. Firman Allah SWT memberikan landasan bagi seluruh diskusi ini:

وَٱخۡفِضۡ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحۡمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٗا

"Dan rendahkanlah dirimu terhadap mereka berdua dengan penuh kasih sayang, dan ucapkanlah: 'Wahai Tuhanku, kasihilah mereka berdua, sebagaimana mereka berdua telah mendidikku (rabbayānī) waktu kecil'" (QS. Al-Isrā' [17]: 24). Ayat ini, yang menggunakan derivasi *rabbā-yurabbī* dalam konteks doa seorang anak untuk orang tuanya, akan menjadi titik tolak kita untuk memahami makna primordial *tarbiyah* dan bagaimana makna itu telah berkembang—atau menyempit—dalam perjalanan sejarah.

ETIMOLOGI TARBIYAH

UNTUK menyingkap hakikat *tarbiyah*, kita harus memulainya dengan sebuah arkeologi linguistik—menggali lapisan-lapisan makna yang terpendam dalam akar katanya, menelusuri bagaimana derivasi-derivasinya digunakan dalam bahasa Arab klasik, dan mengidentifikasi medan semantik yang dicakupnya. Kata *tarbiyah* (تَرْبِيَة) secara morfologis merupakan *maṣdar* (bentuk infinitif) dari kata kerja *rabbā-yurabbī* (رَبَّى-يُرَبِّي), yang tersusun dari akar triliteral *ra'-bā'-wāw* (ر-ب-و). Akar kata ini,

sebagaimana dicatat oleh para leksikograf Arab klasik, memiliki medan semantik yang sangat luas dan saling terkait, yang secara fundamental berkisar pada tiga makna dasar:

1) pertumbuhan dan perkembangan (*al-numūw wa al-nash'ah*),
2) pemeliharaan dan perawatan (*al-ri'āyah wa al-ḥifāẓ*), dan
3) perbaikan dan penyempurnaan (*al-iṣlāḥ wa al-takmīl*).

Ketiga makna ini tidak berdiri sendiri-sendiri; ia merupakan dimensi-dimensi yang saling melengkapi dari satu proses organik yang sama: proses membawa sesuatu dari kondisi yang belum matang menuju kondisi yang matang, dari potensi menuju aktualitas, dari kelemahan menuju kekuatan (Ibn Manẓūr, 1955, Jilid 14, hlm. 310–320; Al-Rāghib al-Aṣfahānī, 2009, hlm. 340–345).

1. Makna Pertumbuhan dan Perkembangan (*al-Numūw wa al-Nash'ah*)

Makna pertama dan paling fundamental dari akar *ra'-bā'-wāw* adalah pertumbuhan—bertambahnya sesuatu secara bertahap dari kondisi yang kurang menuju kondisi yang lebih sempurna. Dalam Al-Qur'an, makna ini termanifestasi dalam kata *rabā* (رَبَا) yang berarti "bertambah," "berkembang," atau "meningkat." Allah SWT berfirman:

وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَا۟ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُوا۟ عِندَ ٱللَّهِ

"Dan sesuatu riba (tambahan) yang kamu berikan agar dia bertambah pada harta manusia, maka riba itu tidak bertambah di sisi Allah" (QS. Al-Rūm [30]: 39). Dalam ayat ini, kata *yarbū* (يَرْبُو) secara eksplisit digunakan dalam konteks pertambahan kuantitatif—harta yang bertambah. Namun, makna pertumbuhan ini tidak terbatas pada aspek material; ia juga mencakup pertumbuhan dalam pengertian kualitatif dan organik. Al-Rāghib al-Aṣfahānī (2009, hlm. 340) mencatat bahwa *rabā* digunakan untuk menggambarkan pertumbuhan segala sesuatu secara bertahap menuju kesempurnaannya—sebagaimana seorang anak bertumbuh dari janin menjadi bayi, dari bayi menjadi anak-anak, dan dari anak-anak menjadi dewasa. Dalam konteks inilah, *tarbiyah* sering kali dikaitkan dengan proses pengasuhan dan pembesaran anak (*tanmiyat al-ṭifl wa nash'atuhu*), karena proses ini melibatkan pertumbuhan fisik, mental, dan emosional yang berlangsung secara bertahap di bawah bimbingan dan pemeliharaan orang tua.

2. Makna Pemeliharaan dan Perawatan (*al-Ri'āyah wa al-Ḥifāẓ*)

Makna kedua yang melekat pada akar *ra'-bā'-wāw* adalah pemeliharaan—menjaga, merawat, dan melindungi sesuatu agar tetap dalam kondisi yang baik dan berkembang dengan optimal. Ibn Manẓūr (1955, Jilid 14, hlm. 315) mencatat bahwa *rabbā al-walad* berarti "memelihara anak"—bukan hanya memberinya makan dan minum, tetapi juga melindunginya dari bahaya, merawat kesehatannya, dan menyediakan segala kebutuhannya hingga ia mencapai kedewasaan. Makna

ini sangat menonjol dalam penggunaan kata *rabb* (رَبّ)—yang juga berasal dari akar yang sama—yang berarti "tuan," "pemilik," "pemelihara," dan "pendidik." Dalam Al-Qur'an, Allah SWT menyebut diri-Nya sebagai *Rabb al-'Ālamīn* (Tuhan semesta alam)—sebuah gelar yang di dalamnya terkandung makna bahwa Dia adalah Pemelihara, Pendidik, dan Penguasa seluruh alam semesta, yang menciptakan, merawat, membimbing, dan mengarahkan seluruh ciptaan-Nya menuju kesempurnaan yang dikehendaki-Nya. Kata *rabb* juga digunakan dalam konteks hubungan orang tua dan anak, sebagaimana dalam firman-Nya:

وَٱخۡفِضۡ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحۡمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٗا

"Dan rendahkanlah dirimu terhadap mereka berdua dengan penuh kasih sayang, dan ucapkanlah: 'Wahai Tuhanku, kasihilah mereka berdua, sebagaimana mereka berdua telah mendidikku (rabbayānī) waktu kecil'" (QS. Al-Isrā' [17]: 24). Dalam ayat ini, *rabbayānī* (mereka berdua telah mendidikku) digunakan dalam konteks pengasuhan orang tua terhadap anak—sebuah proses yang melibatkan pemeliharaan fisik, bimbingan moral, dan pendidikan karakter sejak usia dini.

3. Makna Perbaikan dan Penyempurnaan (*al-Iṣlāḥ wa al-Takmīl*)

Makna ketiga yang terkandung dalam akar *ra'-bā'-wāw* adalah perbaikan dan penyempurnaan—membawa sesuatu menuju kondisi yang lebih baik, lebih sempurna, dan lebih sesuai dengan tujuan penciptaannya. Al-Rāghib al-Aṣfahānī (2009, hlm. 342) mencatat bahwa *al-tarbiyah* adalah:

إِنْشَاءُ الشَّيْءِ حَالًا فَحَالًا إِلَى حَدِّ التَّمَامِ

"mengembangkan sesuatu secara bertahap dari satu kondisi ke kondisi berikutnya hingga mencapai batas kesempurnaan." Definisi ini sangat penting karena ia menekankan bahwa *tarbiyah* bukanlah sekadar "memelihara" dalam pengertian menjaga *status quo*; ia adalah proses dinamis yang membawa sesuatu menuju kesempurnaan yang dituju (*al-kamāl al-manshūd*). Dalam konteks pendidikan, makna ini mengimplikasikan bahwa seorang pendidik (*murabbī*) tidak hanya bertugas untuk "merawat" muridnya, tetapi juga untuk mengembangkan seluruh potensinya secara bertahap—fisik, intelektual, moral, dan spiritual—hingga ia mencapai tingkat kedewasaan dan kesempurnaan yang dimungkinkan oleh fitrahnya. Di sinilah letak kedekatan semantik antara *tarbiyah* dan konsep *tazkiyah* (penyucian): bahwa mendidik bukan hanya "menambah," tetapi juga "membersihkan" dan "menyempurnakan."

4. Dominasi *Tarbiyah* dan Reduksionisme Makna

Meskipun analisis etimologis di atas menunjukkan bahwa *tarbiyah* memiliki medan semantik yang sangat kaya, dalam praktiknya—terutama di era modern—terjadi apa yang dapat disebut sebagai reduksionisme semantik (*al-*

ikhtizāl al-dilālī): penyempitan makna *tarbiyah* menjadi sekadar "pengasuhan" (*ri'āyah*), "pemeliharaan" (*ḥifāẓ*), atau "pengembangan" (*tanmiyah*) dalam pengertian yang sangat umum dan tidak spesifik. Reduksionisme ini, menurut Syed Muhammad Naquib al-Attas (1980, hlm. 20–35), sangat problematik karena ia mengaburkan dimensi-dimensi fundamental dari pendidikan Islam—khususnya dimensi intelektual (*ta'līm*) dan dimensi etis-spiritual (*ta'dīb*). Al-Attas secara tajam mengkritik penggunaan *tarbiyah* sebagai istilah yang paling dominan untuk "pendidikan" dalam Islam, dengan argumen bahwa istilah ini lebih menekankan pada aspek fisik, biologis, dan emosional dari perkembangan manusia (sebagaimana tumbuhan yang tumbuh atau hewan yang dipelihara), sementara mengabaikan aspek yang paling fundamental dalam Islam: pembentukan *adab*—pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis. Bagi al-Attas, *tarbiyah* terlalu "duniawi" dan "horizontal" dalam orientasinya; ia tidak secara eksplisit mengarahkan peserta didik kepada pengenalan terhadap Allah dan realisasi fungsi *'ubūdiyyah* yang merupakan inti dari pendidikan Islam.

Kritik al-Attas ini, meskipun kontroversial, harus dipahami dalam konteks pergeseran semantik historis yang terjadi pada abad ke-19 dan ke-20. Ketika para pembaru Muslim—yang berinteraksi intensif dengan literatur Eropa—mencari padanan untuk istilah *education*, *Bildung*, atau *upbringing*, mereka cenderung memilih *tarbiyah* karena makna-makna etimologisnya yang luas dan inklusif. Namun, dalam proses penerjemahan ini, terjadi transfer semantik yang tidak disadari: *tarbiyah* mulai diisi dengan muatan-muatan makna dari konsep-konsep Eropa yang—secara epistemologis—berakar pada pandangan dunia sekuler yang berbeda secara fundamental dari pandangan dunia Islam. Akibatnya, *tarbiyah* yang digunakan dalam diskursus pendidikan Islam kontemporer sering kali lebih mencerminkan paradigma pendidikan modern—dengan penekanannya pada pengembangan potensi individu, pertumbuhan, dan adaptasi sosial—daripada paradigma pendidikan Islam klasik yang menekankan pada *ta'dīb* dan *ta'līm* sebagai jalan menuju *ma'rifatullāh*.

Analisis etimologis ini, dengan demikian, mengantarkan kita pada sebuah kesimpulan awal yang penting: bahwa *tarbiyah*—dalam akar linguistiknya—memiliki potensi semantik yang sangat kaya dan mencakup dimensi-dimensi fundamental dari pendidikan. Namun, dalam penggunaan kontemporernya, ia telah mengalami inflasi dan reduksi makna yang membuatnya menjadi istilah yang terlalu umum, ambigu, dan—dalam pandangan para pengkritiknya—tidak memadai untuk menangkap esensi dari pendidikan Islam yang autentik. Apakah *tarbiyah* dapat "diselamatkan" dan diisi kembali dengan makna-makna yang lebih kaya dan lebih Islami, ataukah ia harus digantikan oleh istilah yang lebih tepat seperti *ta'dīb* atau *ta'līm*—ini adalah pertanyaan yang akan terus kita dalami dalam bagian-bagian selanjutnya dari sub-bab ini, melalui analisis

terhadap penggunaan *tarbiyah* dalam Al-Qur'an, eksplorasi makna filosofisnya, dan penelusuran pandangan para ulama tentangnya. *Wallāhu a'lam*.

TARBIYAH DALAM AL-QUR'AN

SETELAH menelusuri akar etimologis *tarbiyah* dan mengidentifikasi tiga medan semantik utamanya—pertumbuhan, pemeliharaan, dan penyempurnaan—kita kini perlu menguji secara langsung bagaimana Al-Qur'an menggunakan derivasi dari akar *ra'-bā'-wāw* (ر-ب-و). Langkah ini sangat krusial secara metodologis, karena dalam tradisi intelektual Islam, otoritas tertinggi untuk menetapkan makna sebuah istilah—setelah analisis etimologis—adalah penggunaannya dalam wahyu itu sendiri (*al-isti'māl al-qur'ānī*). Al-Qur'an, sebagaimana ditegaskan oleh para ahli *uṣūl al-fiqh*, adalah *al-aṣl* (sumber primer) yang menjadi hakim atas seluruh penggunaan linguistik lainnya. Sebuah istilah mungkin memiliki makna etimologis yang sangat luas, tetapi jika Al-Qur'an secara konsisten menggunakannya dalam konteks tertentu, maka konteks Qur'ani itulah yang harus menjadi acuan utama dalam memahami makna istilah tersebut. Dalam kasus *tarbiyah*, analisis terhadap ayat-ayat Al-Qur'an mengungkapkan sebuah temuan yang sangat signifikan—dan bagi sebagian kalangan, mengejutkan: bahwa derivasi dari akar *ra'-bā'-wāw* yang secara langsung merujuk pada "pendidikan" dalam pengertian yang kita pahami sekarang sangatlah terbatas, baik dalam jumlah maupun dalam cakupan konteksnya. Temuan ini memiliki implikasi yang sangat mendalam terhadap perdebatan tentang apakah *tarbiyah* layak dijadikan sebagai konsep payung bagi seluruh sistem pendidikan Islam, ataukah ia harus dilengkapi—bahkan digantikan—oleh istilah-istilah lain seperti *ta'līm* dan *ta'dīb* yang memiliki akar Qur'ani yang lebih kuat dan lebih spesifik (Al-Attas, 1980, hlm. 20–35; Wan Daud, 1998, hlm. 100–150).

1. Frekuensi dan Distribusi Derivasi Akar *Ra'-Bā'-Wāw* dalam Al-Qur'an

Untuk mendapatkan gambaran yang akurat, kita perlu memulainya dengan sebuah pemetaan kuantitatif dan kualitatif terhadap seluruh derivasi akar *ra'-bā'-wāw* dalam Al-Qur'an. Secara keseluruhan, akar ini muncul dalam Al-Qur'an dalam lebih dari 980 ayat—sebuah jumlah yang sangat besar dan menunjukkan betapa fundamentalnya akar ini dalam kosakata Al-Qur'an. Namun, dari jumlah yang sangat besar tersebut, mayoritas mutlak adalah penggunaan kata *rabb* (رَبّ) yang berarti "Tuhan," "Pemelihara," atau "Penguasa"—sebuah penggunaan yang secara teologis sangat sentral, tetapi secara spesifik tidak merujuk pada "pendidikan" dalam pengertian teknis. Kata *rabb* dalam Al-Qur'an merujuk kepada Allah SWT sebagai Pencipta, Pemelihara, dan Pengatur alam semesta, dan merupakan salah satu nama-Nya yang paling agung (*al-asmā' al-ḥusnā*). Meskipun ada hubungan etimologis antara *rabb* dan *tarbiyah*—dalam arti bahwa *rabb* adalah Dia yang melakukan *tarbiyah* terhadap seluruh ciptaan-

Nya—penggunaan *rabb* dalam Al-Qur'an tidak secara langsung membahas proses pendidikan manusia dalam pengertian pedagogis.

Adapun derivasi yang secara langsung berkaitan dengan aktivitas "mendidik," "mengasuh," atau "memelihara" dalam konteks manusia—yaitu kata kerja *rabbā-yurabbī* dan derivasi *maṣdar*-nya *tarbiyah*—sangatlah jarang muncul. Kata kerja *rabbā-yurabbī* dalam berbagai bentuknya hanya muncul dalam beberapa ayat saja, dan hampir seluruhnya dalam konteks pengasuhan orang tua terhadap anak, bukan dalam konteks pengajaran ilmu atau pembentukan karakter secara formal. Fakta ini sangat signifikan secara konseptual: ia menunjukkan bahwa Al-Qur'an, ketika berbicara tentang apa yang kita sebut "pendidikan" saat ini, tidak memilih akar *ra'-bā'-wāw* sebagai kosakata utamanya. Sebaliknya, Al-Qur'an lebih sering menggunakan akar-akar lain—seperti *'a-l-m* (علم), *z-k-y* (زكى), *a-d-b* (أدب), *h-d-y* (هدى), dan *f-q-h* (فقه)—yang memiliki konotasi yang lebih spesifik dan lebih kuat terkait dengan transmisi ilmu, penyucian jiwa, dan pembentukan karakter. Temuan ini, sebagaimana akan kita lihat, menjadi salah satu argumen utama bagi para pemikir seperti al-Attas yang mengkritik dominasi *tarbiyah* dalam diskursus pendidikan Islam kontemporer (Al-Attas, 1980, hlm. 25–35; Wan Daud, 1998, hlm. 120–150).

2. *Rabbayānī* dalam Konteks Pengasuhan Orang Tua

Ayat yang paling sering dikutip—dan boleh dikatakan sebagai *locus classicus*—untuk penggunaan derivasi *rabbā-yurabbī* dalam Al-Qur'an adalah firman Allah SWT yang telah kita singgung dalam pengantar:

وَٱخۡفِضۡ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحۡمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٗا

"Dan rendahkanlah dirimu terhadap mereka berdua dengan penuh kasih sayang, dan ucapkanlah: 'Wahai Tuhanku, kasihilah mereka berdua, sebagaimana mereka berdua telah mendidikku (rabbayānī) waktu kecil'" (QS. Al-Isrā' [17]: 24). Ayat ini, yang merupakan bagian dari rangkaian perintah tentang *birr al-wālidayn* (berbakti kepada orang tua), menggunakan kata *rabbayānī* (رَبَّيَانِي)—bentuk *fi'l māḍī* (kata kerja lampau) dual—yang berarti "mereka berdua (ayah dan ibu) telah mendidikku." Konteks ayat ini sangat jelas: ia berbicara tentang pengasuhan dan pemeliharaan yang diberikan oleh orang tua kepada anaknya sejak kecil (*ṣaghīran*). Para mufassir klasik, seperti al-Ṭabarī (1999, Jilid 17, hlm. 420–425) dan Ibn Kathīr (1999, Jilid 5, hlm. 80–85), menjelaskan bahwa *rabbayānī* dalam ayat ini mencakup seluruh aspek pemeliharaan yang diberikan orang tua: memberi makan dan minum, merawat kesehatan, melindungi dari bahaya, membimbing dengan kasih sayang, dan menanamkan nilai-nilai moral sejak usia dini.

Namun, sangat penting untuk dicatat bahwa konteks *rabbayānī* dalam ayat ini bukanlah konteks pengajaran formal (*ta'līm*) atau transmisi ilmu pengetahuan. Ia adalah konteks pengasuhan informal dalam lingkungan keluarga—sebuah

proses yang lebih menekankan pada aspek afektif, emosional, dan fisik daripada aspek kognitif dan intelektual. Tentu saja, pengasuhan orang tua juga mencakup pendidikan—dalam pengertian yang paling luas—tetapi fokus utama dari *rabbayānī* dalam ayat ini adalah pada pemeliharaan yang penuh kasih sayang yang diberikan oleh orang tua kepada anaknya yang masih kecil dan belum mampu mandiri. Inilah mengapa para ulama tafsir sering kali mengaitkan *rabbayānī* dengan kata *ṣaghīran* (waktu kecil), menunjukkan bahwa *tarbiyah* dalam pengertian Al-Qur'an memiliki keterkaitan yang sangat erat dengan fase awal perkembangan manusia—fase di mana ketergantungan pada orang lain sangat tinggi, dan di mana pemeliharaan fisik dan emosional adalah kebutuhan yang paling mendasar (Al-Ṭabarī, 1999, Jilid 17, hlm. 420–430).

Penggunaan *rabbayānī* dalam QS. Al-Isrā' [17]: 24 ini, dengan demikian, memberikan gambaran yang sangat jelas tentang makna primordial *tarbiyah* dalam Al-Qur'an: ia adalah proses pemeliharaan, pengasuhan, dan pembimbingan yang dilakukan oleh pihak yang lebih kuat, lebih dewasa, dan lebih mampu—dalam hal ini, orang tua—terhadap pihak yang lebih lemah, lebih muda, dan belum mandiri—dalam hal ini, anak—yang dilakukan dengan penuh kasih sayang, dan yang bertujuan untuk membawa anak tersebut menuju kedewasaan dan kemandirian. Makna primordial ini sangat mulia dan sangat fundamental—tetapi ia tidak mencakup seluruh dimensi dari apa yang kita pahami sebagai "pendidikan" dalam pengertian yang lebih luas, khususnya dimensi pengajaran ilmu pengetahuan (*ta'līm*) dan pembentukan adab (*ta'dīb*) yang justru menjadi inti dari misi kenabian.

3. Konteks Lain: *Tarbiyah* dalam Kisah Nabi Musa AS dan Fir'aun

Ayat lain yang sering dirujuk dalam diskusi tentang *tarbiyah* adalah firman Allah SWT yang menceritakan kisah Nabi Musa AS, di mana Fir'aun berkata kepada Musa:

أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ

"Bukankah kami telah mengasuhmu (nurabbika) di antara kami sewaktu kamu masih kanak-kanak, dan kamu tinggal bersama kami beberapa tahun dari umurmu?" (QS. Al-Shu'arā' [26]: 18). Kata kunci dalam ayat ini adalah *nurabbika* (نُرَبِّكَ)—"kami telah mengasuhmu"—yang diucapkan oleh Fir'aun untuk mengingatkan Musa AS akan jasa-jasanya karena telah menyelamatkan, memelihara, dan membesarkannya di istana sejak bayi. Konteks ayat ini, sekali lagi, sangat jelas: ia berbicara tentang pemeliharaan fisik—memberi makan, tempat tinggal, perlindungan, dan pendidikan dasar—yang diberikan oleh keluarga Fir'aun kepada Musa AS sejak ia ditemukan di Sungai Nil hingga ia dewasa. *Tarbiyah* di sini, sebagaimana dalam QS. Al-Isrā' [17]: 24, merujuk pada proses pengasuhan yang berlangsung sejak masa kanak-kanak, dengan penekanan pada aspek material dan fisik.

Yang sangat menarik dari penggunaan *nurabbika* dalam ayat ini adalah bahwa ia diucapkan oleh Fir'aun—seorang penguasa yang zalim dan kafir—untuk mengingatkan Musa AS akan jasa-jasanya. Ini menunjukkan bahwa *tarbiyah* dalam pengertian Al-Qur'an bukanlah aktivitas yang secara inheren Islami atau bermuatan spiritual. Fir'aun pun bisa melakukan *tarbiyah*—dalam arti memberikan pemeliharaan fisik, pendidikan dasar, dan perlindungan—kepada seorang anak. *Tarbiyah*, dengan demikian, adalah sebuah proses universal yang dilakukan oleh hampir semua manusia terhadap anak-anak mereka, terlepas dari keyakinan agama mereka. Hal ini sangat berbeda dengan konsep-konsep seperti *tazkiyah* (penyucian jiwa) atau *ta'dīb* (pembentukan adab), yang memiliki muatan spiritual dan moral yang spesifik dan yang tidak mungkin dilakukan oleh orang kafir dalam pengertian yang sejati. Perbedaan ini, sebagaimana ditekankan oleh al-Attas (1980, hlm. 30–40), sangat penting untuk memahami mengapa *tarbiyah* tidak memadai sebagai konsep payung bagi pendidikan Islam, karena ia tidak secara inheren mengandung komitmen kepada tauhid dan *ma'rifatullāh* yang merupakan inti dari pendidikan Islam.

4. Keterbatasan *Tarbiyah* dan Kebutuhan akan Konsep Lain

Dari analisis terhadap ayat-ayat di atas, kita dapat menarik beberapa kesimpulan penting yang memiliki implikasi langsung terhadap diskursus pendidikan Islam kontemporer.

- *Pertama*, penggunaan derivasi *rabbā-yurabbī* dalam Al-Qur'an sangat terbatas dan hampir seluruhnya terkonsentrasi pada konteks pengasuhan orang tua terhadap anak, dengan penekanan pada aspek pemeliharaan fisik, perlindungan, dan bimbingan dasar.
- *Kedua*, dalam konteks-konteks tersebut, *tarbiyah* tidak secara spesifik merujuk pada transmisi ilmu pengetahuan atau pembentukan karakter moral dan spiritual; ia lebih merupakan proses pengasuhan universal yang dilakukan oleh manusia—siapapun mereka—terhadap anak-anak mereka.
- *Ketiga*, Al-Qur'an, ketika berbicara tentang misi pendidikan para nabi—yang merupakan model ideal bagi pendidikan Islam—tidak menggunakan derivasi akar *ra'-bā'-wāw* sebagai kosakata utamanya.

Sebaliknya, Al-Qur'an menggunakan istilah-istilah seperti *yatlū 'alayhim āyātih* (membacakan ayat-ayat-Nya), *yuzakkīhim* (menyucikan mereka), dan *yu'allimuhum al-kitāb wa al-ḥikmah* (mengajarkan mereka kitab dan hikmah)—sebuah rangkaian yang mencakup dimensi-dimensi yang jauh lebih kaya dan lebih spesifik daripada apa yang dapat ditangkap oleh istilah *tarbiyah* dalam pengertian Al-Qur'an.

Kesimpulan-kesimpulan ini, tentu saja, tidak berarti bahwa *tarbiyah* adalah istilah yang "salah" atau "tidak Islami." Ia adalah istilah yang sah, yang memiliki akar dalam Al-Qur'an, dan yang mencakup dimensi-dimensi fundamental dari

pengasuhan dan pemeliharaan—dimensi-dimensi yang sangat penting, terutama pada fase-fase awal perkembangan manusia. Namun, untuk dijadikan sebagai konsep payung (*umbrella concept*) yang mencakup seluruh dimensi pendidikan Islam—mulai dari pengajaran ilmu pengetahuan hingga pembentukan karakter, dari penyucian jiwa hingga pembangunan peradaban—*tarbiyah* memiliki keterbatasan-keterbatasan yang signifikan. Ia terlalu umum, terlalu luas, dan terlalu "duniawi" untuk menangkap esensi dari pendidikan Islam yang berpuncak pada *ma'rifatullāh* dan *'ubūdiyyah*. Inilah mengapa para pemikir seperti al-Attas (1980, hlm. 35–50) mengusulkan agar *tarbiyah* dilengkapi—bahkan digantikan—oleh *ta'dīb* sebagai konsep inti pendidikan Islam, karena *ta'dīb* secara lebih tepat menangkap dimensi spiritual, etis, dan intelektual dari proses pembentukan manusia dalam Islam. Perdebatan ini akan kita lanjutkan dalam bagian-bagian selanjutnya dari sub-bab ini, melalui eksplorasi makna filosofis *tarbiyah* dan pandangan para ulama tentangnya. *Wallāhu a'lam*.

MAKNA FILOSOFIS TARBIYAH

SETELAH menelusuri akar etimologis *tarbiyah* dan mengkaji penggunaannya yang terbatas dalam Al-Qur'an, kita kini perlu melangkah ke wilayah yang lebih abstrak namun sangat fundamental: dimensi filosofis dari konsep ini. Di sinilah letak signifikansi sesungguhnya dari perdebatan tentang *tarbiyah*—bukan sekadar pada persoalan terminologi atau preferensi linguistik, melainkan pada implikasi-implikasi ontologis, epistemologis, dan teleologis yang terkandung di dalamnya. Setiap istilah yang kita gunakan untuk "pendidikan" membawa di dalam dirinya sebuah filsafat tersirat (*implicit philosophy*)—seperangkat asumsi tentang hakikat manusia, hakikat pengetahuan, dan tujuan eksistensi—yang mungkin tidak kita sadari, tetapi yang secara diam-diam membentuk seluruh praktik pendidikan kita. Ketika kita memilih *tarbiyah* sebagai konsep payung, kita—secara sadar atau tidak—telah memilih sebuah kerangka filosofis tertentu yang memiliki kekuatan-kekuatan tertentu, tetapi juga keterbatasan-keterbatasan tertentu. Tugas kita dalam bagian ini adalah untuk menyingkap filsafat tersirat dari *tarbiyah*—untuk mengangkatnya dari alam bawah sadar konseptual ke alam kesadaran kritis—sehingga kita dapat menilainya secara jernih, memanfaatkan kekuatannya, dan melampaui keterbatasannya (Al-Attas, 1980, hlm. 20–50; Wan Daud, 1998, hlm. 150–200; Nasr, 1989, hlm. 50–80).

1. Ontologi *Tarbiyah*

Asumsi ontologis pertama yang terkandung dalam *tarbiyah* adalah bahwa manusia—setidaknya pada fase awal eksistensinya—adalah makhluk yang tumbuh (*al-kā'in al-nāmī*). Kata *rabbā-yurabbī* secara literal berarti "membuat sesuatu bertumbuh," "mengembangkannya dari kondisi kurang menuju kondisi lebih." Dalam kerangka ini, manusia dipahami sebagai entitas yang memiliki

potensi bawaan (*al-quwwah*) yang harus diaktualisasikan secara bertahap melalui proses pemeliharaan, bimbingan, dan pengembangan. Pemahaman ini memiliki kesejajaran yang kuat dengan konsep *fiṭrah* dalam Al-Qur'an—bahwa setiap manusia dilahirkan dalam keadaan suci dan memiliki potensi untuk mengenal Tuhannya:

فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا

"Fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu" (QS. Al-Rūm [30]: 30). *Tarbiyah*, dalam pengertian ini, adalah proses menjaga, mengembangkan, dan mengarahkan *fiṭrah* tersebut agar mencapai kesempurnaan yang dimungkinkannya, sebagaimana seorang petani merawat benih yang memiliki potensi untuk tumbuh menjadi pohon yang berbuah (Al-Attas, 1980, hlm. 35–45; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 40–60).

Namun, justru di sinilah letak problem filosofis pertama dari *tarbiyah*: ontologi manusia sebagai makhluk yang "tumbuh" cenderung menekankan pada aspek pasif dan reseptif dari perkembangan manusia. Sebuah benih tidak "memilih" untuk tumbuh; ia tumbuh karena didorong oleh kekuatan internal yang telah diprogramkan oleh Allah, dan ia hanya memerlukan kondisi-kondisi eksternal yang sesuai—air, tanah, cahaya matahari—untuk mengaktualisasikan potensinya. Jika analogi ini diterapkan secara tidak kritis pada manusia, maka *tarbiyah* akan cenderung memandang peserta didik sebagai objek pasif yang "tumbuh" sesuai dengan program yang telah ditentukan, dan peran pendidik hanyalah menyediakan "kondisi-kondisi pertumbuhan" yang sesuai. Dalam kerangka ini, dimensi-dimensi yang paling fundamental dari eksistensi manusia—kebebasan memilih (*ikhtiyār*), tanggung jawab moral (*mas'ūliyyah*), dan perjuangan aktif melawan hawa nafsu (*mujāhadah*)—cenderung terabaikan atau kurang mendapat penekanan yang proporsional. Al-Qur'an, sebaliknya, secara konsisten menggambarkan manusia sebagai makhluk yang aktif memilih—yang harus "beriman" atau "kafir," yang "berjuang" (*jāhada*) atau "menyerah," yang "bersyukur" atau "kufur." Dimensi aktif dan volisional ini—yang merupakan inti dari tanggung jawab moral—tidak sepenuhnya tertangkap oleh metafora pertumbuhan yang implisit dalam *tarbiyah* (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 20–60; Rahman, 1982, hlm. 1–20).

2. Epistemologi *Tarbiyah*

Asumsi epistemologis yang terkandung dalam *tarbiyah* adalah bahwa pengetahuan pada hakikatnya adalah nutrisi bagi jiwa (*ghidhā' al-rūḥ*). Sebagaimana tubuh memerlukan makanan untuk bertumbuh, jiwa memerlukan pengetahuan untuk berkembang. Pendidik, dalam kerangka ini, adalah pemberi nutrisi—seseorang yang memberikan "makanan intelektual dan spiritual" kepada peserta didik, yang tanpanya jiwa mereka akan layu, sakit, atau bahkan

mati. Metafora ini, yang memiliki akar yang dalam dalam tradisi spiritual Islam—terutama dalam karya-karya al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 80–100) yang sering kali menggambarkan ilmu sebagai "makanan jiwa" dan "obat hati"—sangatlah kuat dan memiliki nilai pedagogis yang tinggi. Ia menekankan bahwa pendidikan bukanlah sekadar transfer informasi yang mekanis, melainkan proses organik di mana pengetahuan diserap, dicerna, dan diintegrasikan ke dalam seluruh eksistensi peserta didik.

Namun, epistemologi *tarbiyah* juga memiliki keterbatasan yang signifikan. Dengan menekankan pengetahuan sebagai "nutrisi" yang diberikan oleh pendidik kepada peserta didik, *tarbiyah* cenderung mengimplikasikan sebuah model transmisi satu arah (*unidirectional transmission model*): dari pendidik yang "tahu" dan "memiliki" kepada peserta didik yang "tidak tahu" dan "membutuhkan." Model ini, meskipun penting pada tahap-tahap awal pendidikan, tidak memadai untuk mengembangkan kapasitas berpikir kritis, kreatif, dan mandiri yang merupakan tujuan intelektual pendidikan Islam sebagaimana telah kita bahas. Al-Qur'an, dengan seruannya yang konsisten untuk *tafakkur*, *tadabbur*, *ta'aqqul*, dan *ijtihād*, menuntut lebih dari sekadar penerimaan pasif terhadap "nutrisi" yang diberikan; ia menuntut keterlibatan aktif akal dalam mempertanyakan, menganalisis, mensintesis, dan menciptakan pengetahuan baru. Inilah dimensi yang—dalam kerangka al-Attas (1980, hlm. 40–55)—lebih tepat ditangkap oleh konsep *ta'līm* (pengajaran) dan *ta'dīb* (pembentukan adab), yang menekankan pada aspek kognitif dan etis dari pendidikan, bukan hanya pada aspek organik dan nutrisionalnya.

3. Teleologi *Tarbiyah*

Asumsi teleologis dari *tarbiyah* adalah bahwa tujuan dari proses pendidikan adalah membawa peserta didik menuju kedewasaan (*al-rushd*) dan kemandirian (*al-istiqlāl*). Sebagaimana orang tua merawat anaknya dengan tujuan agar ia tumbuh menjadi dewasa yang mandiri—mampu berdiri di atas kakinya sendiri, membuat keputusan-keputusan yang bertanggung jawab, dan berkontribusi kepada masyarakat—demikian pula pendidik, dalam kerangka *tarbiyah*, bertugas untuk membimbing peserta didik menuju kondisi di mana ia tidak lagi memerlukan bimbingan tersebut. Teleologi ini sangat mulia dan selaras dengan tahapan-tahapan perkembangan manusia sebagaimana diakui oleh Al-Qur'an: dari *ṣaghīr* (kecil) menuju *ashudd* (kekuatan penuh), dan akhirnya menuju *shaykhūkhah* (usia lanjut). Allah SWT berfirman:

ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً

"Allah, Dialah yang menciptakan kamu dari keadaan lemah, kemudian Dia menjadikan (kamu) setelah keadaan lemah itu menjadi kuat, kemudian Dia menjadikan (kamu) setelah kuat itu lemah (kembali) dan beruban" (QS. Al-

Rūm [30]: 54). Ayat ini menegaskan bahwa perkembangan manusia adalah sebuah siklus yang ditandai oleh fase-fase kelemahan dan kekuatan, dan bahwa *tarbiyah*—dalam pengertiannya yang paling luas—adalah proses yang mengiringi seluruh siklus tersebut.

Namun, teleologi *tarbiyah*—jika dipahami secara sempit—dapat berhenti pada kemandirian fungsional: bahwa peserta didik dianggap "berhasil" jika ia telah mampu bekerja, berkeluarga, dan berkontribusi secara ekonomi kepada masyarakat. Dalam kerangka Al-Qur'an, tujuan pendidikan jauh melampaui sekadar kemandirian fungsional; ia mengarah kepada pembentukan *insān kāmil*—manusia paripurna yang di dalam dirinya terintegrasi secara harmonis seluruh dimensi eksistensialnya: spiritual, moral, intelektual, sosial, dan peradaban. *Insān kāmil* bukan hanya "dewasa" dalam pengertian biologis atau sosial; ia adalah manusia yang telah mencapai tingkat *ma'rifatullāh* yang mendalam, yang akhlaknya adalah cerminan dari Al-Qur'an, yang akalnya digunakan untuk menyingkap *āyāt* Allah di alam semesta, dan yang hidupnya diabdikan untuk menjadi rahmat bagi semesta alam. Teleologi setinggi ini—sebagaimana ditegaskan oleh al-Attas (1980, hlm. 50–70)—lebih tepat ditangkap oleh konsep *ta'dīb* daripada *tarbiyah*, karena *ta'dīb* secara eksplisit mengarahkan pendidikan kepada pembentukan *adab*—pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan kosmis—yang merupakan inti dari *insān kāmil*.

4. Menuju Sintesis *Tarbiyah* sebagai Fondasi, Bukan sebagai Keseluruhan

Analisis filosofis di atas mengantarkan kita pada sebuah kesimpulan yang tidak bersifat dikotomis—memilih *tarbiyah* atau menolaknya—melainkan hierarkis dan integratif: bahwa *tarbiyah* memiliki peran yang sangat penting dan tak tergantikan, terutama pada fase-fase awal perkembangan manusia dan pada dimensi-dimensi tertentu dari proses pendidikan, tetapi ia tidak dapat berdiri sendiri sebagai konsep payung bagi seluruh pendidikan Islam. *Tarbiyah*, dengan ontologi pertumbuhannya, epistemologi nutrisionalnya, dan teleologi kedewasaannya, memberikan fondasi organik yang sangat penting—sebuah fondasi yang menekankan bahwa pendidikan adalah proses bertahap, bahwa ia memerlukan pemeliharaan, kasih sayang, dan kesabaran, dan bahwa ia harus menghormati potensi bawaan (*fiṭrah*) peserta didik. Tanpa fondasi ini, pendidikan akan menjadi kering, mekanis, dan tidak manusiawi.

Namun, di atas fondasi *tarbiyah*, harus dibangun pilar-pilar lain yang melengkapinya dan mengarahkannya ke tujuan yang lebih tinggi. Pilar pertama adalah *ta'līm*—pengajaran ilmu pengetahuan—yang menekankan pada dimensi kognitif dan intelektual, dan yang melatih akal untuk berpikir kritis, reflektif, dan kreatif. Pilar kedua adalah *ta'dīb*—pembentukan adab—yang menekankan pada dimensi etis dan spiritual, dan yang mengarahkan seluruh aktivitas pendidikan

kepada pengenalan terhadap Allah dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan-Nya. Integrasi antara *tarbiyah*, *ta'līm*, dan *ta'dīb* inilah yang akan menghasilkan sebuah sistem pendidikan Islam yang utuh dan seimbang—sebuah sistem yang menghormati potensi bawaan manusia, mengembangkan kapasitas intelektualnya, dan mengarahkannya kepada tujuan spiritual tertingginya. Inilah sintesis yang ditawarkan oleh Al-Qur'an melalui misi profetiknya yang integral:

يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ

"Yang membacakan kepada mereka ayat-ayat-Nya, dan menyucikan mereka, dan mengajarkan kepada mereka al-Kitab dan al-Hikmah" (QS. Al-Baqarah [2]: 151)—sebuah sintesis di mana *tazkiyah* (dimensi *tarbiyah*-spiritual), *ta'līm* (dimensi intelektual), dan *tilāwah* (dimensi transmisi wahyu) terintegrasi dalam satu kesatuan yang harmonis. *Wallāhu a'lam*.

PANDANGAN PARA ULAMA

SETELAH menelusuri akar etimologis *tarbiyah*, menganalisis penggunaannya dalam Al-Qur'an, dan menyingkap dimensi-dimensi filosofisnya, kita kini perlu melangkah ke arena yang lebih kaya dan lebih kompleks: bagaimana para ulama—dari era klasik hingga kontemporer—memahami, mendefinisikan, dan mengevaluasi *tarbiyah*? Pertanyaan ini sangat krusial, karena dalam tradisi intelektual Islam, otoritas untuk menafsirkan dan mengaplikasikan konsep-konsep Al-Qur'an tidak hanya terletak pada analisis linguistik atau spekulasi filosofis, tetapi juga—dan terutama—pada warisan keilmuan yang terakumulasi selama berabad-abad (*al-turāth al-'ilmī*) melalui karya-karya para ulama dari berbagai disiplin. Melacak pandangan mereka tentang *tarbiyah* bukanlah sekadar eksplorasi historis; ia adalah upaya untuk memetakan spektrum pemikiran yang sangat beragam—dari yang menekankan dimensi pengasuhan dan pemeliharaan fisik, hingga yang menekankan dimensi pembentukan akhlak dan spiritualitas, hingga yang secara kritis mempertanyakan kecukupan *tarbiyah* sebagai konsep payung bagi pendidikan Islam. Dalam spektrum ini, kita akan menemukan bahwa perbedaan pandangan di antara para ulama bukanlah sekadar perbedaan terminologis yang dapat diabaikan; ia mencerminkan perbedaan paradigmatik yang mendalam tentang hakikat manusia, tujuan pendidikan, dan metode yang paling tepat untuk mencapai tujuan tersebut (Al-Attas, 1980, hlm. 20–50; Wan Daud, 1998, hlm. 150–250; Günther, 2005, hlm. 1–30).

1. Ibn Saḥnūn dan Al-Qābisī

Dalam literatur pendidikan Islam klasik, salah satu pembahasan paling awal dan paling otoritatif tentang *tarbiyah* dapat ditemukan dalam karya Ibn Saḥnūn (202–256 H/817–870 M), seorang ulama Mālikī dari Qayrawān yang menulis risalah

monumental berjudul *Ādāb al-Mu'allimīn* (Etika Para Pengajar). Meskipun Ibn Saḥnūn lebih dikenal karena kontribusinya dalam merumuskan etika profesional guru, dalam risalahnya ia juga secara implisit mengoperasikan sebuah konsep *tarbiyah* yang sangat praktis dan kontekstual. Bagi Ibn Saḥnūn, *tarbiyah* pada dasarnya adalah proses pengasuhan dan pembiasaan (*al-ri'āyah wa al-ta'wīd*) yang dilakukan oleh guru terhadap murid, terutama pada tahap-tahap awal pendidikan, dengan fokus pada pembentukan disiplin, adab, dan keterampilan dasar seperti membaca, menulis, dan menghafal Al-Qur'an. Dalam kerangka ini, *tarbiyah* sangat terkait dengan tanggung jawab in loco parentis—guru bertindak sebagai pengganti orang tua dalam mengasuh dan mendisiplinkan anak selama berada di lingkungan belajar. Ibn Saḥnūn bahkan membahas secara rinci tentang kapan seorang guru boleh memukul muridnya—sebuah diskusi yang menunjukkan bahwa *tarbiyah* dalam pengertiannya mencakup dimensi pendisiplinan fisik, meskipun dengan batasan-batasan yang ketat dan etis (Ibn Saḥnūn, 1972, hlm. 50–80; Günther, 2005, hlm. 10–20).

Pendekatan yang serupa, namun dengan penekanan yang lebih luas pada aspek etika dan pembentukan karakter, dikembangkan oleh al-Qābisī (324–403 H/936–1012 M), seorang ulama yang menulis risalah *al-Risālah al-Mufaṣṣalah li-Aḥwāl al-Muta'allimīn wa Aḥkām al-Mu'allimīn wa al-Muta'allimīn*. Bagi al-Qābisī, *tarbiyah* tidak hanya mencakup pengajaran keterampilan dasar, tetapi juga—dan lebih penting—pembentukan akhlak dan karakter Islami pada anak sejak usia dini. Ia menekankan bahwa *tarbiyah* harus dimulai dari lingkungan keluarga—terutama peran ibu—sebelum anak memasuki institusi pendidikan formal. Dalam pandangannya, *tarbiyah* adalah proses holistik yang mencakup dimensi fisik (kesehatan, kebersihan), dimensi intelektual (membaca, menulis, menghafal Al-Qur'an), dimensi moral (kejujuran, kesabaran, penghormatan kepada orang tua dan guru), dan dimensi spiritual (cinta kepada Allah dan Rasul-Nya). Al-Qābisī, dengan demikian, memberikan kepada *tarbiyah* sebuah makna yang lebih kaya dan lebih komprehensif daripada Ibn Saḥnūn—sebuah makna yang mendekati apa yang kita pahami sebagai "pendidikan" dalam pengertian modern, namun tetap berakar pada kerangka nilai-nilai Islam (Günther, 2005, hlm. 20–30; Makdisi, 1981, hlm. 80–100).

2. Al-Ghazālī

Melampaui pendekatan praktis Ibn Saḥnūn dan al-Qābisī, al-Ghazālī (450–505 H/1058–1111 M) membawa konsep *tarbiyah* ke tingkat yang jauh lebih dalam dan lebih spiritual. Dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* dan karya-karyanya yang lain, al-Ghazālī tidak menggunakan istilah *tarbiyah* secara dominan; ia lebih sering menggunakan istilah-istilah seperti *riyāḍah* (latihan spiritual), *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), *tahdhīb al-akhlāq* (pemurnian akhlak), dan *ta'dīb* (pembentukan adab). Namun, jika kita membaca al-Ghazālī secara holistik, kita akan menemukan bahwa seluruh proyek pendidikannya—yang bertujuan untuk membawa manusia dari

kondisi *al-nafs al-ammārah bi al-sū'* (jiwa yang mendorong kepada kejahatan) menuju *al-nafs al-muṭma'innah* (jiwa yang tenang dan diridhai)—pada hakikatnya adalah sebuah konsep *tarbiyah* dalam pengertian yang paling mendalam dan paling spiritual. Bagi al-Ghazālī, *tarbiyah* bukanlah sekadar pengasuhan fisik atau pengajaran keterampilan; ia adalah proses penyucian jiwa yang melaluinya seorang *murīd* (pencari kebenaran) dibimbing oleh seorang *shaykh* (pembimbing spiritual) untuk melepaskan diri dari belenggu hawa nafsu, membersihkan hati dari penyakit-penyakit moral, dan mengarahkan seluruh eksistensinya kepada Allah SWT (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 20–80).

Dalam kerangka al-Ghazālī, *tarbiyah* memiliki dimensi psikologis yang sangat mendalam. Ia melibatkan proses *mujāhadah* (perjuangan melawan hawa nafsu), *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah), *muḥāsabah* (evaluasi diri yang jujur), dan *mushāhadah* (penyaksian terhadap keagungan Allah). Pendidik, dalam konteks ini, bukanlah sekadar "pengajar" (*mu'allim*) yang mentransfer informasi; ia adalah dokter jiwa (*ṭabīb al-qulūb*) yang mendiagnosis penyakit-penyakit spiritual muridnya dan memberikan terapi yang sesuai. Hubungan antara guru dan murid, dengan demikian, adalah hubungan yang sangat personal, intensif, dan transformatif—sebuah hubungan yang oleh al-Ghazālī dimodelkan berdasarkan hubungan antara Rasulullah SAW dan para sahabatnya. *Tarbiyah* ala al-Ghazālī, dengan demikian, mencapai puncaknya pada transformasi batiniah yang melahirkan *al-insān al-kāmil*—manusia paripurna yang di dalam dirinya terintegrasi secara harmonis iman, ilmu, dan amal (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 80–120; Nasr, 1989, hlm. 130–160).

3. Ibn Sīnā dan Ibn Khaldūn

Sementara al-Ghazālī menekankan dimensi spiritual, para filosof dan sosiolog Muslim memberikan perspektif yang berbeda tentang *tarbiyah*. Ibn Sīnā (370–428 H/980–1037 M), dalam karya-karyanya tentang psikologi dan pendidikan, memahami *tarbiyah* terutama sebagai proses pengembangan potensi akal (*istikmāl al-'aql*) dan pembentukan karakter (*tahdhīb al-akhlāq*) yang dilakukan secara bertahap sesuai dengan tahap-tahap perkembangan manusia. Dalam *al-Siyāsah fī al-Ta'dīb* dan bagian-bagian dari *al-Shifā'*, Ibn Sīnā menguraikan sebuah kurikulum yang disesuaikan dengan usia anak: pada fase awal (0–6 tahun), *tarbiyah* berfokus pada pengembangan fisik dan pembiasaan moral; pada fase berikutnya (6–14 tahun), ia beralih ke pengajaran Al-Qur'an, bahasa, dan dasar-dasar ilmu pengetahuan; dan pada fase akhir (14 tahun ke atas), ia berfokus pada spesialisasi sesuai dengan bakat dan minat masing-masing individu. Bagi Ibn Sīnā, *tarbiyah* yang baik adalah *tarbiyah* yang menghormati perkembangan alami (*al-nash'ah al-ṭabī'iyyah*) anak, tidak memaksakan materi yang terlalu sulit sebelum waktunya, dan memberikan ruang bagi eksplorasi dan kreativitas (Ibn Sīnā, 1982, hlm. 100–150; Günther, 2005, hlm. 30–50).

Ibn Khaldūn (732–808 H/1332–1406 M), dengan pendekatan sosiologisnya yang khas, memberikan perspektif yang lebih empiris dan kritis. Dalam *Muqaddimah*-nya yang monumental, Ibn Khaldūn membahas *tarbiyah* dalam konteks *'umrān* (peradaban) dan *malakah* (keterampilan yang terinternalisasi). Baginya, *tarbiyah* adalah proses transmisi *malakah*—yaitu, keterampilan, kebiasaan, dan nilai-nilai yang dimiliki oleh suatu peradaban—dari generasi yang lebih tua kepada generasi yang lebih muda. *Tarbiyah* yang berhasil, dalam kerangka Ibn Khaldūn, adalah *tarbiyah* yang mampu menanamkan *malakah* secara mendalam ke dalam jiwa peserta didik—sebuah proses yang memerlukan pengulangan (*tikrār*), keteladanan (*qudwah*), dan praktik langsung (*mumārasah*). Ibn Khaldūn secara tajam mengkritik metode-metode pengajaran yang keras, yang hanya mengandalkan hafalan tanpa pemahaman, dan yang memaksakan materi-materi sulit kepada anak-anak pada usia yang terlalu dini. Baginya, metode-metode semacam ini bukan hanya tidak efektif, tetapi juga merusak—ia mematikan semangat belajar, menanamkan kebencian terhadap ilmu, dan menghasilkan *malakah* yang cacat. Kritik Ibn Khaldūn ini sangat relevan untuk pendidikan Islam kontemporer yang—di banyak tempat—masih terjebak dalam metode-metode yang beliau kritik delapan abad yang lalu (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 3, hlm. 250–300; Mahdi, 1964, hlm. 200–250).

4. Syed Muhammad Naquib al-Attas

Di era kontemporer, pandangan para ulama tentang *tarbiyah* mencapai titik kritis yang paling tajam dalam pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas (l. 1931). Sebagaimana telah disinggung dalam bagian-bagian sebelumnya, al-Attas melontarkan kritik fundamental terhadap dominasi *tarbiyah* dalam diskursus pendidikan Islam modern. Setelah melakukan analisis etimologis, semantik, dan filosofis yang sangat mendalam, al-Attas menyimpulkan bahwa *tarbiyah*—dalam pengertiannya yang dominan saat ini—tidak memadai untuk menjadi konsep inti pendidikan Islam. Argumen-argumen utamanya dapat diringkas sebagai berikut:

- *tarbiyah* secara semantik terlalu terikat dengan konteks pengasuhan fisik dan perkembangan biologis—sebagaimana tercermin dalam penggunaannya dalam Al-Qur'an (QS. Al-Isrā' [17]: 24 dan QS. Al-Shu'arā' [26]: 18). Ia lebih menekankan pada aspek pertumbuhan organik (*al-numūw*) dan pemeliharaan (*al-ri'āyah*) daripada pada aspek pengajaran ilmu (*ta'līm*) dan pembentukan karakter (*ta'dīb*).
- *tarbiyah* tidak secara inheren mengandung komitmen kepada tauhid dan *ma'rifatullāh*. Seorang ateis, seorang Kristen, atau seorang Yahudi—bahkan Fir'aun sekalipun—dapat melakukan *tarbiyah* dalam arti memberikan pengasuhan, pendidikan dasar, dan perlindungan kepada anak-anak. *Tarbiyah*, dengan demikian, adalah proses universal yang tidak spesifik Islam.
- *tarbiyah* telah mengalami pergeseran semantik yang signifikan akibat pengaruh kolonialisme dan modernisasi. Ketika para pembaru Muslim abad

ke-19 menerjemahkan *education* dengan *tarbiyah*, mereka—secara tidak sadar—telah mengimpor muatan-muatan makna dari konsep Eropa yang berakar pada pandangan dunia sekuler. Akibatnya, *tarbiyah* yang digunakan dalam diskursus kontemporer sering kali lebih mencerminkan paradigma pendidikan modern—yang menekankan pengembangan potensi individu dan adaptasi sosial—daripada paradigma pendidikan Islam klasik yang menekankan *ta'dīb* dan *ma'rifatullāh* (Al-Attas, 1980, hlm. 20–50; Wan Daud, 1998, hlm. 150–200).

Atas dasar kritik-kritik inilah, al-Attas mengusulkan agar istilah *ta'dīb*—bukan *tarbiyah* atau *ta'līm*—dijadikan sebagai konsep inti (*core concept*) bagi pendidikan Islam. Bagi al-Attas, *ta'dīb* secara lebih tepat menangkap esensi dari apa yang dimaksud dengan "pendidikan" dalam Islam, karena *ta'dīb* adalah proses penanaman *adab*—pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan kosmis, yang berpuncak pada pengenalan terhadap Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq*. *Ta'dīb*, dengan demikian, mencakup dimensi spiritual, intelektual, moral, dan sosial secara integral, dan secara inheren mengandung komitmen kepada tauhid yang tidak dimiliki oleh *tarbiyah* dalam pengertiannya yang umum. Usulan al-Attas ini sangat kontroversial dan telah memicu perdebatan yang intens di kalangan para pemikir pendidikan Islam. Namun, terlepas dari apakah kita setuju atau tidak dengan usulannya, kontribusi al-Attas yang paling berharga adalah bahwa ia telah memaksa kita untuk berpikir ulang secara fundamental tentang konsep-konsep yang kita gunakan secara tidak kritis dalam diskursus pendidikan Islam, dan untuk mempertanyakan apakah konsep-konsep tersebut benar-benar mencerminkan pandangan dunia Islam yang autentik, ataukah ia adalah produk dari pergeseran semantik dan kolonialisme epistemologis yang telah kita warisi tanpa kita sadari (Al-Attas, 1980, hlm. 50–70; Wan Daud, 1998, hlm. 200–300).

Dari penelusuran terhadap pandangan para ulama—dari Ibn Saḥnūn dan al-Qābisī yang menekankan dimensi pengasuhan dan etika praktis, melalui al-Ghazālī yang mengangkat *tarbiyah* ke tingkat spiritual yang mendalam, hingga al-Attas yang melontarkan kritik radikal dan mengusulkan *ta'dīb* sebagai alternatif—kita dapat menarik sebuah sintesis yang integratif. *Tarbiyah*—dalam makna primordialnya sebagai pengasuhan, pemeliharaan, dan pengembangan bertahap—adalah sebuah dimensi yang niscaya dari pendidikan Islam. Tanpa *tarbiyah*, pendidikan akan kehilangan dimensi kasih sayang, kesabaran, dan penghormatan terhadap tahap-tahap perkembangan manusia yang merupakan inti dari pedagogi profetik. Namun, *tarbiyah* tidak dapat berdiri sendiri. Ia harus dilengkapi dengan *ta'līm*—yang memberikan substansi intelektual dan melatih akal untuk berpikir kritis dan kreatif—dan dimahkotai oleh *ta'dīb*—yang memberikan orientasi spiritual dan etis, dan yang mengarahkan seluruh proses pendidikan kepada tujuan tertingginya: *ma'rifatullāh* dan *'ubūdiyyah*. Dalam sintesis ini, *tarbiyah*, *ta'līm*, dan *ta'dīb*

bukanlah tiga konsep yang saling bersaing, melainkan tiga dimensi yang saling melengkapi dari satu realitas yang sama: pendidikan Islam yang autentik, integral, dan transformatif. *Wallāhu a'lam*.

IMPLEMENTASI TARBIYAH

SETELAH menelusuri akar etimologis *tarbiyah*, mengkaji penggunaannya dalam Al-Qur'an, menganalisis makna filosofisnya, dan memetakan spektrum pandangan para ulama, kita kini sampai pada sebuah pertanyaan yang paling menentukan bagi praksis pendidikan: bagaimana *tarbiyah* diimplementasikan secara konkret dalam realitas pembelajaran dan pembentukan manusia? Pertanyaan ini sangat krusial, karena sebuah konsep—betapapun mulianya—akan tetap menjadi artefak intelektual yang steril jika ia tidak mampu membuahkan implikasi-implikasi operasional yang mentransformasi cara kita mendidik, mengajar, dan membimbing peserta didik. Namun, sebelum kita memasuki dimensi-dimensi implementasi, sebuah klarifikasi fundamental perlu ditegaskan di sini: bahwa *tarbiyah* yang dimaksud dalam konteks ini adalah *tarbiyah* yang telah diintegrasikan dengan *ta'līm* dan *ta'dīb* dalam kerangka tauhid, bukan *tarbiyah* dalam pengertian sempit yang hanya berfokus pada pengasuhan fisik dan perkembangan organik. Dalam sintesis ini, *tarbiyah* berfungsi sebagai fondasi dan proses—sebuah pendekatan yang menekankan pada pertumbuhan bertahap, pemeliharaan penuh kasih sayang, dan pengembangan seluruh potensi peserta didik—sementara *ta'līm* memberikan substansi intelektual dan *ta'dīb* memberikan orientasi spiritual dan etis. Implementasi *tarbiyah*, dengan demikian, harus dipahami sebagai implementasi dari seluruh visi pendidikan Islam yang integral, bukan sebagai implementasi dari satu dimensi yang terisolasi (Al-Attas, 1980, hlm. 50–75; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 110–150; Nasr, 1989, hlm. 160–200).

1. Prinsip-Prinsip Fundamental dalam Implementasi *Tarbiyah*

Sebelum membahas aspek-aspek teknis dari implementasi *tarbiyah*, kita perlu terlebih dahulu menetapkan prinsip-prinsip fundamental yang akan menjadi kerangka normatif bagi seluruh aktivitas pendidikan. Prinsip-prinsip ini bukanlah "tips praktis" yang dapat dipilih sesuai selera; ia adalah imperatif pedagogis yang mengalir langsung dari hakikat *tarbiyah* itu sendiri dan dari misi profetik yang menjadi model bagi seluruh pendidikan Islam.

Pertama, prinsip bertahap (*al-tadrīj*). *Tarbiyah*—dalam makna primordialnya sebagai pertumbuhan—pada hakikatnya adalah proses yang tidak bisa dipaksakan, dipercepat secara artifisial, atau di-instan-kan. Sebagaimana sebutir benih memerlukan waktu untuk tumbuh menjadi pohon yang kokoh dan berbuah, demikian pula jiwa manusia memerlukan waktu untuk berkembang dari potensi menuju aktualitas. Implementasi *tarbiyah* yang sejati harus menghormati ritme perkembangan alami peserta didik, tidak memaksakan materi-materi yang terlalu

sulit sebelum waktunya, dan memberikan ruang bagi proses internalisasi yang mendalam—bukan sekadar hafalan superfisial yang cepat hilang. Prinsip ini telah ditekankan oleh hampir seluruh pemikir pendidikan Islam, dari Ibn Sīnā dengan teori tahapan perkembangannya, hingga Ibn Khaldūn dengan kritiknya terhadap pengajaran yang tergesa-gesa, hingga al-Ghazālī dengan penekanannya pada proses *riyāḍah* (latihan spiritual) yang memerlukan kesabaran dan ketekunan.

Kedua, prinsip keteladanan (*al-qudwah*). Dalam *tarbiyah*, transfer nilai dan pembentukan karakter tidak terjadi terutama melalui instruksi verbal atau hafalan teks, melainkan melalui pengamatan, peniruan, dan internalisasi terhadap sosok pendidik yang menjadi teladan. Prinsip ini berakar pada fakta psikologis yang mendasar bahwa manusia—terutama anak-anak dan remaja—belajar lebih banyak dari apa yang mereka lihat daripada dari apa yang mereka dengar. Rasulullah SAW, sebagai *uswah ḥasanah*, adalah personifikasi dari prinsip ini: beliau tidak hanya mengajarkan Islam melalui kata-kata, tetapi terutama melalui perbuatan dan kepribadiannya yang menjadi "teks hidup" yang dapat "dibaca" oleh para sahabat setiap saat. Implementasi *tarbiyah* yang efektif, dengan demikian, menuntut para pendidik untuk menghidupi nilai-nilai yang mereka ajarkan—untuk menjadi "Al-Qur'an yang berjalan" (*al-Qur'ān al-māshī*), sebagaimana 'Ā'ishah RA mendeskripsikan akhlak Rasulullah SAW: كَانَ خُلُقُهُ ٱلْقُرْءَانَ ("Akhlak beliau adalah Al-Qur'an") (HR. Muslim, no. 746).

Ketiga, prinsip kasih sayang dan perhatian personal (*al-raḥmah wa al-'ināyah al-shakhṣiyyah*). *Tarbiyah*—dalam akar etimologisnya sebagai pemeliharaan—mengimplikasikan sebuah relasi personal yang hangat dan penuh perhatian antara pendidik dan peserta didik. Sebagaimana orang tua merawat anaknya dengan kasih sayang yang tulus, mengenal keunikan masing-masing anak, dan menyesuaikan pengasuhannya dengan kebutuhan spesifik setiap anak, demikian pula seorang *murabbī* (pendidik) harus mengenal murid-muridnya secara personal—kekuatan, kelemahan, minat, bakat, dan latar belakang mereka—dan menyesuaikan pendekatannya dengan keunikan masing-masing. Prinsip ini menolak model pendidikan massal yang memperlakukan seluruh peserta didik sebagai entitas yang seragam dan hanya berfokus pada transfer materi secara mekanis. Rasulullah SAW adalah teladan tertinggi dari prinsip ini: beliau mengenal setiap sahabatnya secara personal, memahami keunikan masing-masing, dan memberikan nasihat, bimbingan, dan bahkan teguran yang disesuaikan dengan kepribadian dan kebutuhan spesifik setiap individu.

Keempat, prinsip integralitas (*al-shumūl*). *Tarbiyah*—sebagaimana telah kita pahami dari analisis filosofis dan pandangan para ulama—mencakup seluruh dimensi eksistensi manusia: fisik, intelektual, moral, sosial, dan spiritual. Implementasi *tarbiyah* yang sejati tidak boleh terjebak pada reduksionisme yang hanya berfokus pada satu dimensi dan mengabaikan dimensi-dimensi lainnya. Seorang peserta didik yang hanya dikembangkan dimensi intelektualnya tanpa

memperhatikan dimensi spiritualnya akan menjadi cerdas tetapi kering; yang hanya dikembangkan dimensi spiritualnya tanpa memperhatikan dimensi intelektualnya akan menjadi saleh tetapi gagap menghadapi tantangan zaman; yang hanya dikembangkan dimensi individualnya tanpa memperhatikan dimensi sosialnya akan menjadi egois dan tidak peduli pada sesama. *Tarbiyah* yang integral bertujuan untuk membentuk *insān kāmil*—manusia paripurna yang di dalam dirinya seluruh dimensi eksistensial terintegrasi secara harmonis.

2. Dimensi-Dimensi Implementasi

Berdasarkan prinsip-prinsip fundamental di atas, implementasi *tarbiyah* berlangsung dalam tiga arena yang saling terkait: keluarga, institusi pendidikan formal, dan masyarakat. Ketiga arena ini bukanlah entitas yang terpisah; ia adalah lapisan-lapisan konsentris yang secara kolektif membentuk ekosistem pendidikan yang integral. Kegagalan pada salah satu arena akan berdampak pada arena-arena lainnya, dan sebaliknya, sinergi di antara ketiganya akan melipatgandakan efektivitas *tarbiyah* secara eksponensial.

a. arena keluarga. Dalam paradigma *tarbiyah*, keluarga—khususnya orang tua—adalah pendidik pertama dan utama (*al-murabbī al-awwal*). Sebelum seorang anak memasuki institusi pendidikan formal, ia telah menerima *tarbiyah* dari orang tuanya—melalui kasih sayang ibu, bimbingan ayah, dan atmosfer spiritual yang diciptakan di rumah. Al-Qur'an, melalui QS. Al-Isrā' [17]: 24 yang telah kita analisis, secara eksplisit menegaskan peran *tarbiyah* orang tua (*rabbayānī*) sebagai fondasi yang menjadi alasan bagi bakti anak kepada mereka. Dalam perspektif Islam, keluarga bukanlah sekadar "unit sosial" yang kebetulan menjadi tempat tinggal; ia adalah madrasah pertama (*al-madrasah al-ūlā*) di mana nilai-nilai iman, akhlak, dan adab ditanamkan melalui keteladanan, pembiasaan, dan kasih sayang. Implementasi *tarbiyah* di arena keluarga mencakup:

   — penciptaan atmosfer spiritual di rumah—melalui shalat berjamaah, tilawah Al-Qur'an, dzikir, dan doa bersama;
   — pembiasaan akhlak sejak usia dini—kejujuran, kesabaran, syukur, dan penghormatan kepada yang lebih tua;
   — pendampingan belajar yang penuh perhatian dan kesabaran; dan
   — keteladanan orang tua dalam seluruh aspek kehidupan—karena anak-anak adalah "perekam" yang paling setia dari apa yang mereka lihat dan alami di rumah.

b. arena institusi pendidikan formal. Jika keluarga adalah madrasah pertama, maka sekolah, madrasah, pesantren, dan universitas adalah kelanjutan dan perluasan dari *tarbiyah* yang telah dimulai di rumah. Di arena ini, *tarbiyah* diimplementasikan melalui integrasi tiga komponen utama:

   — kurikulum yang dirancang secara holistik—mencakup dimensi spiritual,

intelektual, moral, sosial, dan fisik—dan yang diorganisasikan berdasarkan prinsip *al-tadrīj*;
- metodologi pengajaran yang menekankan pada dialog, refleksi, keteladanan, dan praktik langsung, bukan sekadar ceramah satu arah dan hafalan mekanis; dan
- budaya institusi (*al-bī'ah al-ta'līmiyyah*) yang menciptakan atmosfer spiritual dan moral yang kondusif—melalui keteladanan para guru, pembiasaan ibadah, penegakan disiplin yang adil, dan hubungan-hubungan personal yang hangat di antara seluruh warga institusi. Dalam konteks ini, *tarbiyah* tidak hanya menjadi tugas guru "agama" atau guru "akhlak"; ia adalah tanggung jawab seluruh pendidik, apapun mata pelajaran yang diampunya. Seorang guru matematika, seorang guru sains, atau seorang guru sejarah—dalam kerangka *tarbiyah*—bukanlah sekadar "pengajar" yang mentransfer informasi, melainkan pendidik yang—melalui interaksinya dengan murid, melalui cara ia mengajar, dan melalui kepribadiannya—ikut membentuk jiwa, karakter, dan pandangan dunia peserta didik.

c. arena masyarakat. *Tarbiyah* tidak berhenti di gerbang sekolah atau universitas; ia berlanjut sepanjang hayat di laboratorium kehidupan yang sesungguhnya: masyarakat. Dalam perspektif Islam, masyarakat bukanlah sekadar "pasar kerja" di mana lulusan pendidikan bersaing untuk mendapatkan pekerjaan; ia adalah ruang *tarbiyah* yang paling luas dan paling menantang—sebuah ruang di mana nilai-nilai yang telah ditanamkan di keluarga dan sekolah diuji, diperdalam, dan diwujudkan dalam kontribusi nyata. Implementasi *tarbiyah* di arena masyarakat mencakup:
   - keterlibatan aktif peserta didik dalam kegiatan-kegiatan sosial, kemanusiaan, dan dakwah yang memberikan pengalaman langsung tentang makna *al-amr bi al-ma'rūf wa al-nahy 'an al-munkar*;
   - mentoring dan *ṣuḥbah*—pendampingan spiritual dan intelektual yang berkelanjutan melalui komunitas-komunitas belajar (*ḥalaqāt*), majelis-majelis taklim, dan bimbingan para *murabbī* yang kompeten; dan
   - keteladanan kolektif dari masyarakat Muslim yang menampilkan nilai-nilai Islam dalam kehidupan sosial, ekonomi, dan politik—karena *tarbiyah* melalui "melihat" (*mushāhadah*) jauh lebih kuat daripada *tarbiyah* melalui "mendengar" (*samā'*).

3. Tantangan Implementasi *Tarbiyah* di Era Modern

Implementasi *tarbiyah* yang integral dan transformatif menghadapi tantangan-tantangan yang sangat serius di era modern, yang secara fundamental berbeda dari era-era sebelumnya.

- Tantangan pertama adalah fragmentasi otoritas pendidikan. Jika pada era pra-modern, keluarga, institusi pendidikan, dan masyarakat membentuk sebuah

ekosistem yang relatif koheren—karena ketiganya berbagi pandangan dunia dan nilai-nilai yang sama—maka di era modern, ketiga arena ini sering kali justru saling bertentangan. Apa yang diajarkan di keluarga dan di sekolah tentang kejujuran, kesederhanaan, dan tanggung jawab, sering kali dikontradiksi oleh apa yang disaksikan oleh peserta didik di masyarakat—di media, di pasar, di panggung politik—yang justru menampilkan budaya korupsi, hedonisme, dan materialisme. Fragmentasi ini menciptakan disonansi kognitif dan moral yang sangat membingungkan bagi peserta didik, dan yang dapat menghancurkan efektivitas *tarbiyah* yang telah dilakukan dengan susah payah. Menghadapi tantangan ini, institusi-institusi *tarbiyah* tidak boleh menyerah; mereka justru harus memperkuat diri sebagai "oase" (*al-wāḥah*)—ruang-ruang alternatif di mana peserta didik dapat merasakan atmosfer spiritual dan moral yang autentik, dan di mana mereka diperlengkapi dengan ketahanan intelektual dan spiritual untuk menghadapi kontradiksi-kontradiksi di dunia luar.

- Tantangan kedua adalah dominasi teknologi digital dan media sosial. Peserta didik kontemporer—generasi digital natives—menghabiskan sebagian besar waktu mereka dalam ruang-ruang virtual yang sering kali tidak memiliki kompas moral, penuh dengan konten-konten yang merusak, dan didesain untuk menciptakan kecanduan dan distraksi yang kronis. Dalam situasi ini, *tarbiyah* yang hanya mengandalkan metode-metode tradisional—ceramah, hafalan, dan buku teks—akan kehilangan relevansinya, karena ia harus bersaing dengan algoritma-algoritma yang dirancang oleh perusahaan-perusahaan teknologi multinasional untuk mencuri perhatian, waktu, dan jiwa peserta didik. Menghadapi tantangan ini, *tarbiyah* harus beradaptasi tanpa kehilangan esensinya. Ia harus memanfaatkan teknologi sebagai alat—bukan sebagai tuan—dan ia harus secara eksplisit mendidik peserta didik tentang literasi digital, etika bermedia sosial, dan bahaya-bahaya spiritual dari konsumsi konten yang tidak terkendali. Lebih dari itu, *tarbiyah* harus menawarkan pengalaman-pengalaman nyata (*real experiences*)—hubungan personal yang mendalam, keterlibatan dalam komunitas, kontak dengan alam, dan praktik-praktik spiritual—yang tidak dapat direplikasi oleh dunia virtual, dan yang merupakan "penangkal" (*antidote*) terhadap alienasi dan kehampaan yang sering kali dihasilkan oleh kehidupan digital.
- Tantangan ketiga adalah krisis otoritas dan keteladanan. Di era modern, figur-figur otoritas tradisional—orang tua, guru, ulama—sering kali kehilangan wibawanya, baik karena mereka sendiri gagal menampilkan keteladanan yang konsisten, maupun karena mereka harus bersaing dengan "selebriti" dan "influencer" yang—meskipun sering kali kosong secara moral—memiliki daya tarik yang sangat kuat bagi generasi muda. Dalam situasi ini, implementasi *tarbiyah* yang efektif menuntut reformasi internal di kalangan para pendidik dan pemimpin umat: bahwa mereka harus memulihkan kredibilitas moral

mereka melalui keteladanan yang tulus, melalui penguasaan ilmu yang mendalam, dan melalui keterlibatan yang autentik dengan realitas generasi muda. Tanpa pemulihan kredibilitas ini, kata-kata mereka akan tetap menjadi suara yang bergema di padang pasir—didengar, tetapi tidak diperhatikan, apalagi diteladani.

4. *Tarbiyah* sebagai Panggilan Jiwa dan Proyek Peradaban

Implementasi *tarbiyah*, pada akhirnya, bukanlah sekadar persoalan teknis atau administratif yang dapat diselesaikan dengan merancang kurikulum yang lebih baik atau menerapkan metode pengajaran yang lebih canggih—meskipun semua itu penting. Ia adalah panggilan jiwa (*nidā' al-rūḥ*)—sebuah panggilan yang menuntut para pendidik untuk menghidupkan kembali makna primordial *tarbiyah*: bahwa mendidik adalah merawat, memelihara, dan menumbuhkan—sebagaimana seorang ibu merawat anaknya dengan kasih sayang yang tak bersyarat, dan sebagaimana Allah SWT—*Rabb al-'Ālamīn*—memelihara seluruh alam semesta dengan rahmat-Nya yang tak terbatas. *Tarbiyah* yang sejati adalah *tarbiyah* yang dilakukan dengan cinta (*maḥabbah*), dengan kesabaran (*ṣabr*), dan dengan kesadaran bahwa setiap jiwa yang dididik adalah amanah dari Allah yang akan dimintai pertanggungjawaban.

Dalam skala yang lebih luas, implementasi *tarbiyah* adalah proyek peradaban (*mashrū' ḥaḍārī*). Sebab, kualitas sebuah peradaban pada akhirnya ditentukan oleh kualitas *tarbiyah* yang diterima oleh individu-individu yang membentuknya. Peradaban Islam pada masa kejayaannya—dengan segala pencapaian spektakulernya dalam sains, filsafat, hukum, seni, dan spiritualitas—adalah buah dari sebuah sistem *tarbiyah* yang berhasil mengintegrasikan iman, ilmu, dan amal; yang berhasil membentuk generasi *ulū al-albāb* yang menguasai sains dan teknologi tetapi tetap tunduk dalam kekhusyukan kepada Sang Pencipta. Jika umat Islam hari ini ingin bangkit dari keterpurukannya, maka pembenahan *tarbiyah*—dalam keluarga, di sekolah, di universitas, dan di masyarakat—harus menjadi prioritas tertinggi. Tidak ada jalan pintas; tidak ada solusi instan. Yang diperlukan adalah kerja keras, kesabaran, dan konsistensi lintas generasi—sebuah perjuangan panjang yang hanya dapat dilakukan oleh mereka yang menyadari bahwa *tarbiyah* bukanlah sekadar profesi, melainkan misi kenabian yang diwariskan oleh Rasulullah SAW kepada umatnya. Firman-Nya adalah penutup yang sempurna untuk refleksi ini:

كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ

"Sebagaimana Kami telah mengutus kepadamu seorang rasul dari kalanganmu, yang membacakan ayat-ayat Kami kepadamu, dan menyucikan kamu, dan

mengajarkan kepadamu al-Kitab dan al-Hikmah, dan mengajarkan kepadamu apa yang belum kamu ketahui" (QS. Al-Baqarah [2]: 151). Ayat ini adalah deklarasi misi dari seluruh *tarbiyah* Islam: untuk menyucikan jiwa, mengajarkan kitab dan hikmah, dan membuka pintu-pintu pengetahuan yang belum terbayangkan—sebuah misi yang kini diemban oleh setiap orang tua, setiap guru, dan setiap institusi pendidikan yang mengklaim dirinya sebagai pewaris para nabi. *Wallāhu a'lam*.

PERTANYAAN KRITIS

1. Al-Attas melontarkan kritik fundamental bahwa *tarbiyah* tidak memadai sebagai konsep inti pendidikan Islam karena ia tidak secara inheren mengandung komitmen kepada tauhid dan *ma'rifatullāh*. Ia mengusulkan *ta'dīb* sebagai alternatif. Namun, bukankah al-Ghazālī dan para ulama lain telah menggunakan *tarbiyah*—atau konsep-konsep yang ekuivalen dengannya seperti *riyāḍah* dan *tazkiyah*—dalam kerangka spiritual yang sangat mendalam dan secara eksplisit berorientasi kepada Allah? Apakah kritik al-Attas lebih ditujukan kepada makna *tarbiyah* dalam Al-Qur'an, ataukah kepada distorsi maknanya di era modern?
2. Analisis tekstual menunjukkan bahwa derivasi *rabbā-yurabbī* dalam Al-Qur'an sangat terbatas dan hampir seluruhnya terkonsentrasi pada konteks pengasuhan orang tua terhadap anak (QS. Al-Isrā' [17]: 24; QS. Al-Shu'arā' [26]: 18). Sementara itu, misi pendidikan profetik dalam QS. Al-Baqarah [2]: 151 menggunakan istilah *yuzakkīhim* dan *yu'allimuhum*. Mengapa, dalam sejarah intelektual Islam, *tarbiyah* justru muncul sebagai istilah yang paling dominan untuk "pendidikan," sementara *tazkiyah*—yang memiliki akar Qur'ani yang jauh lebih kuat dalam konteks misi kenabian—justru kurang mendapat penekanan? Apakah ini merupakan "kekeliruan linguistik" kolektif, ataukah ada faktor-faktor sosio-historis yang mendorongnya?
3. Ontologi *tarbiyah* yang menekankan manusia sebagai "makhluk yang tumbuh" cenderung memandang peserta didik sebagai entitas yang pasif dan reseptif, sementara Al-Qur'an secara konsisten menekankan kebebasan memilih (*ikhtiyār*) dan perjuangan aktif (*mujāhadah*) manusia. Bagaimana implementasi *tarbiyah* di institusi-institusi pendidikan Islam dapat menghindari jebakan pasivitas ini dan justru mendorong agensi moral dan intelektual peserta didik?
4. Dalam pembahasan tentang pandangan Ibn Sīnā, disebutkan bahwa ia menganjurkan kurikulum yang disesuaikan dengan tahap-tahap perkembangan usia. Di era kontemporer, psikologi perkembangan telah berkembang sangat pesat. Bagaimana teori-teori perkembangan kontemporer (Piaget, Vygotsky, Kohlberg) dapat didialogkan secara kritis dengan konsep *tarbiyah* dalam Islam? Di mana titik-titik konvergensi dan divergensinya?
5. Ibn Khaldūn mengkritik metode pengajaran yang hanya mengandalkan hafalan

tanpa pemahaman dan memaksakan materi sulit pada anak-anak. Namun, di banyak institusi pendidikan Islam—terutama pesantren dan madrasah—hafalan (*taḥfīẓ*) tetap menjadi metode utama, bahkan dianggap sebagai metode yang paling "Islami." Apakah kritik Ibn Khaldūn ini telah terjawab, ataukah justru semakin relevan? Bagaimana kita dapat mendamaikan tradisi hafalan yang kuat dengan tuntutan pengembangan pemikiran kritis?

6. Al-Attas mengusulkan *ta'dīb* sebagai pengganti *tarbiyah*, sementara yang lain mempertahankan *tarbiyah* dengan mengisinya dengan makna yang lebih kaya. Apakah ini sekadar perdebatan terminologis yang tidak perlu, ataukah pilihan istilah memiliki konsekuensi yang sangat serius terhadap arah dan prioritas sistem pendidikan Islam? Apa yang dipertaruhkan dalam perdebatan ini?
7. Implementasi *tarbiyah* di era modern menghadapi tantangan fragmentasi otoritas pendidikan, di mana keluarga, sekolah, dan masyarakat sering kali saling berkontradiksi dalam nilai-nilai yang ditampilkan. Dalam situasi ini, mana yang harus menjadi prioritas strategis: memperkuat *tarbiyah* di institusi pendidikan formal, merevitalisasi *tarbiyah* di keluarga, atau mentransformasi masyarakat secara lebih luas? Ataukah ketiganya harus dilakukan secara simultan, dan jika demikian, bagaimana caranya?
8. *Tarbiyah* dalam pengertian primordialnya menekankan relasi personal yang hangat antara pendidik dan peserta didik. Namun, sistem pendidikan massal modern—dengan kelas-kelas besar, rasio guru-murid yang tidak ideal, dan tuntutan administratif yang tinggi—cenderung mendepersonalisasi hubungan ini. Apakah *tarbiyah* dalam pengertian yang autentik masih mungkin dilakukan dalam sistem semacam ini, ataukah ia hanya dapat bertahan dalam komunitas-komunitas belajar kecil seperti *ḥalaqah* dan pesantren tradisional?
9. Dalam Al-Qur'an, *tarbiyah* digunakan dalam konteks pengasuhan oleh orang tua (termasuk oleh Fir'aun yang kafir). Ini menunjukkan bahwa *tarbiyah*—dalam pengertian pemeliharaan dan pengasuhan—adalah proses universal yang tidak terikat pada iman. Bagaimana implikasi fakta ini terhadap klaim bahwa *tarbiyah* adalah konsep yang "islami"? Apakah *tarbiyah* perlu "diislamisasi" terlebih dahulu sebelum digunakan, ataukah ia pada dasarnya netral dan bergantung pada konten serta orientasi yang diberikan?
10. Jika kita menerima sintesis bahwa *tarbiyah*, *ta'līm*, dan *ta'dīb* adalah tiga dimensi yang saling melengkapi dalam pendidikan Islam, bagaimana ketiga dimensi ini seharusnya didistribusikan secara proporsional dalam kurikulum, metode pengajaran, dan budaya institusi? Adakah dimensi yang harus diprioritaskan pada fase-fase tertentu perkembangan peserta didik, ataukah ketiganya harus selalu hadir secara simultan dalam setiap aktivitas pembelajaran?

REFERENSI

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2011). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn* (5 jilid). Dār al-Ṣādir.

Al-Rāghib al-Aṣfahānī, Ḥ. (2009). *Mufradāt alfāẓ al-Qur'ān*. Dār al-Qalam.

Al-Ṭabarī, M. (1999). *Jāmi' al-bayān 'an ta'wīl āy al-Qur'ān* (26 jilid). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Günther, S. (2005). *Ideas, images, and methods of portrayal: Insights into classical Arabic literature and Islam*. Brill.

Husain, S. S., & Ashraf, S. A. (1979). *Crisis in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Ibn Kathīr, I. (1999). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm* (8 jilid). Dār Ṭaybah.

Ibn Khaldūn, A. (2015). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans., N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press.

Ibn Manẓūr, M. (1955). *Lisān al-'Arab* (15 jilid). Dār Ṣādir.

Ibn Saḥnūn, M. (1972). *Ādāb al-Mu'allimīn*. Dalam M. al-Ṭāhir (Ed.), *al-Fikr al-Tarbawī al-'Arabī al-Islāmī*. al-Dār al-Tūnisiyyah li al-Nashr.

Ibn Sīnā, A. (1982). *Kitāb al-siyāsah fī al-ta'dīb*. Dār al-Mashriq.

Mahdi, M. (1964). *Ibn Khaldūn's philosophy of history: A study in the philosophic foundation of the science of culture*. University of Chicago Press.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Abdullah, M. A. (2006). *Islamic studies di perguruan tinggi: Pendekatan integratif-interkonektif*. Pustaka Pelajar.

Al-Alwani, T. J. (2005). *Issues in contemporary Islamic thought*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2001). *Deliverance from error: Al-Munqidh min al-Ḍalāl* (R. J. McCarthy, Trans.). Fons Vitae.

Al-Sha'rāwī, M. M. (1991). *Tafsīr al-Sha'rāwī*. Akhbār al-Yawm.

Ashraf, S. A. (1985). *New horizons in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Cook, B. J. (1999). Islamic versus Western conceptions of education: Reflections on Egypt. *International Review of Education*, *45*(3–4), 339–357.

Günther, S. (Ed.). (2020). *Knowledge and education in classical Islam: Religious learning between continuity and change* (2 vols.). Brill.

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, *40*(4), 517–529.

Kuntowijoyo. (2006). *Islam sebagai ilmu: Epistemologi, metodologi, dan etika*. Tiara Wacana.

Metcalf, B. D. (Ed.). (1984). *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam*. University of California Press.

Moosa, E. (2005). *Ghazālī and the poetics of imagination*. University of North Carolina Press.

Nasr, S. H. (2002). *The heart of Islam: Enduring values for humanity*. HarperOne.

Rahman, F. (1980). *Major themes of the Qur'an*. Bibliotheca Islamica.

Ramadan, T. (2007). *In the footsteps of the Prophet: Lessons from the life of Muhammad*. Oxford University Press.

Saeed, A. (2006). *Interpreting the Qur'an: Towards a contemporary approach*. Routledge.

Waghid, Y. (2011). *Conceptions of Islamic education: Pedagogical framings*. Peter Lang.

Wan Daud, W. M. N. (2005). *Filsafat dan amalan pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas: Satu huraian konsep pendidikan Islam*. Penerbit Universiti Malaya.

KONSEP TA'LĪM

Jika *tarbiyah*—sebagaimana telah kita telusuri secara mendalam—beroperasi terutama dalam domain pengasuhan, pemeliharaan, dan pengembangan potensi secara bertahap, maka *ta'līm* memasuki wilayah yang lebih spesifik, lebih terfokus, dan dalam banyak hal lebih fundamental bagi transmisi peradaban: domain pengajaran dan transmisi pengetahuan (*naql al-'ilm*). Dalam arsitektur pendidikan Islam, *ta'līm* adalah jembatan epistemologis yang menghubungkan potensi mentah (*al-quwwah*) dengan aktualitas yang tercerahkan (*al-fi'l*); ia adalah mekanisme yang melaluinya warisan intelektual dan spiritual umat—dari generasi ke generasi, dari guru ke murid, dari para nabi kepada umat manusia—disampaikan, dipahami, dan diinternalisasi. Tanpa *ta'līm*, *tarbiyah* akan menjadi sekadar pemeliharaan fisik dan emosional tanpa substansi intelektual; ia akan melahirkan manusia-manusia yang sehat secara jasmani dan stabil secara emosional, tetapi kosong secara kognitif dan tidak mampu memahami, apalagi melanjutkan, misi peradaban yang diamanatkan Allah kepada umat Islam. Sebaliknya, *ta'līm* yang terlepas dari fondasi *tarbiyah* dan orientasi *ta'dīb* akan berubah menjadi transfer informasi yang kering dan mekanis—sebuah proses yang mungkin menghasilkan para teknokrat yang terampil, tetapi gagal melahirkan *insān kāmil* yang bijaksana dan bertakwa. *Ta'līm*, dengan demikian, menempati posisi yang sangat vital dan strategis: ia adalah tulang punggung intelektual (*al-'amūd al-fiqrī*) dari seluruh bangunan pendidikan Islam, yang tanpanya bangunan itu akan runtuh ke dalam kebodohan dan ketertinggalan (Al-Attas, 1980, hlm. 50–70; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 30–60).

Signifikansi *ta'līm* dalam pandangan dunia Islam tidak dapat dilepaskan dari akar teologisnya yang sangat dalam. Al-Qur'an, sejak wahyu pertamanya, telah mendeklarasikan bahwa Allah SWT adalah *al-Mu'allim al-Awwal*—Sang Pengajar Pertama—yang mengajarkan manusia apa yang tidak diketahuinya. Deklarasi ini termaktub dalam firman-Nya:

ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

"Yang mengajar (manusia) dengan perantaraan kalam. Dia mengajar manusia apa yang tidak diketahuinya" (QS. Al-'Alaq [96]: 4-5). Ayat ini, yang merupakan kelanjutan langsung dari perintah *iqra'*, menegaskan bahwa pengajaran adalah aktivitas ilahi

sebelum ia menjadi aktivitas manusiawi. Allah SWT, dalam kapasitas-Nya sebagai *al-Mu'allim*, adalah sumber dari segala pengetahuan, dan setiap tindakan pengajaran yang dilakukan oleh manusia—dari seorang ibu yang mengajari anaknya berbicara, hingga seorang profesor yang mengajarkan teori relativitas—pada hakikatnya adalah partisipasi dalam aktivitas ilahi tersebut, sebuah peneladanan terhadap *ṣifah* (atribut) Allah sebagai Pengajar. Kesadaran ini memiliki implikasi yang sangat mendalam: ia mensakralkan aktivitas *ta'līm*, mengangkatnya dari sekadar profesi duniawi menjadi ibadah dan misi kenabian, dan membebankan tanggung jawab yang sangat berat kepada setiap orang yang terlibat di dalamnya—bahwa mereka harus mengajar dengan kebenaran, dengan kejujuran, dan dengan kesadaran penuh bahwa ilmu yang mereka sampaikan pada hakikatnya adalah milik Allah, dan akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan-Nya.

Lebih dari itu, dalam episode penciptaan yang paling primordial, *ta'līm* dinobatkan sebagai faktor pembeda yang menjadikan Adam AS—dan melalui Adam, seluruh spesies manusia—lebih unggul daripada para malaikat. Ketika para malaikat bersujud kepada Adam, sebagaimana dikisahkan dalam Al-Qur'an, sujud itu bukanlah sujud kepada materi tanah yang membentuk tubuh Adam, melainkan sujud kepada makhluk yang telah diajari oleh Allah nama-nama segala sesuatu (*'allama Ādam al-asmā'a kullahā*). Firman-Nya:

وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ

"Dan Dia mengajarkan kepada Adam nama-nama (benda-benda) seluruhnya, kemudian mengemukakannya kepada para malaikat lalu berfirman: 'Sebutkanlah kepada-Ku nama-nama benda itu jika kamu memang benar!'" (QS. Al-Baqarah [2]: 31). Ayat ini—yang akan kita analisis lebih mendalam dalam bagian tentang dasar Al-Qur'an—mengungkapkan sebuah prinsip ontologis yang sangat fundamental: bahwa keunggulan manusia atas makhluk-makhluk lainnya bukan terletak pada kekuatan fisiknya, kecepatannya, atau daya tahannya—dalam semua aspek ini, banyak makhluk lain yang jauh melampaui manusia—melainkan pada kapasitasnya untuk menerima pengajaran (*al-qābi liyyah li al-ta'līm*) dan kemampuannya untuk mengetahui (*al-qudrah 'alā al-'ilm*). Manusia adalah *homo educabilis*—makhluk yang dapat dididik—sebelum ia menjadi *homo sapiens*—makhluk yang berpikir. *Ta'līm*, dengan demikian, bukanlah sekadar "metode" atau "teknik" yang muncul belakangan dalam sejarah peradaban; ia adalah esensi dari kemanusiaan itu sendiri, anugerah ilahi yang membedakan Adam dari makhluk-makhluk lainnya, dan yang diwariskan kepada seluruh keturunannya sebagai tugas dan tanggung jawab.

Dalam sub-bab ini, kita akan mengeksplorasi secara mendalam konsep *ta'līm* melalui lima dimensi yang saling terkait:

— pengertian *ta'līm*—yang akan menelusuri akar etimologisnya, membedakannya dari istilah-istilah yang berdekatan seperti *tarbiyah* dan *ta'dīb*, dan merumuskan definisi yang komprehensif;

— dasar Al-Qur'an—yang akan menganalisis ayat-ayat kunci yang menjadi fondasi bagi konsep *ta'līm*, termasuk QS. Al-Baqarah [2]: 31 dan QS. Al-'Alaq [96]: 4-5;
— hakikat proses pembelajaran—yang akan mengupas bagaimana *ta'līm* berlangsung, apa saja elemen-elemen konstitutifnya, dan bagaimana ia berbeda dari model-model transmisi pengetahuan lainnya;
— peran guru—yang akan mendiskusikan posisi, tanggung jawab, dan kualitas-kualitas yang harus dimiliki oleh seorang *mu'allim* dalam perspektif Islam; dan *kelima*, implikasi pedagogis—yang akan mensintesiskan seluruh diskursus ke dalam prinsip-prinsip dan strategi-strategi konkret untuk implementasi *ta'līm* dalam pendidikan Islam kontemporer.

Melalui eksplorasi multidimensi ini, kita akan memperoleh pemahaman yang utuh tentang mengapa *ta'līm* bukan hanya salah satu komponen pendidikan Islam, tetapi merupakan jantung yang memompa kehidupan intelektual ke dalam seluruh tubuh peradaban. Firman-Nya adalah penegasan final tentang misi ini:

كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ

"Sebagaimana Kami telah mengutus kepadamu seorang rasul dari kalanganmu, yang membacakan ayat-ayat Kami kepadamu, dan menyucikan kamu, dan mengajarkan kepadamu al-Kitab dan al-Hikmah, dan mengajarkan kepadamu apa yang belum kamu ketahui" (QS. Al-Baqarah [2]: 151). Ayat ini menempatkan *ta'līm*—pengajaran kitab, hikmah, dan pengetahuan baru—sebagai salah satu dari empat pilar misi kenabian, menegaskan bahwa pendidikan Islam tidak dapat disebut autentik tanpa kehadiran *ta'līm* yang sejati. *Wallāhu a'lam*.

PENGERTIAN TA'LĪM

UNTUK memahami *ta'līm* secara komprehensif, kita tidak bisa puas hanya dengan definisi kamus yang menyejajarkannya secara simplistis dengan "pengajaran" (*teaching*) atau "instruksi" (*instruction*). Kita harus menyelami struktur dalam dari akar katanya, menelusuri bagaimana Al-Qur'an menggunakan derivasi-derivasinya, dan—yang paling penting—membedakannya secara tajam dari konsep-konsep yang berdekatan seperti *tarbiyah* dan *ta'dīb*. Sebab, dalam tradisi intelektual Islam, setiap istilah kunci memiliki "wilayah semantik"-nya sendiri yang spesifik, dan kegagalan untuk menghormati batas-batas wilayah ini akan mengakibatkan kekacauan konseptual (*al-fawḍā al-mafhūmiyyah*) yang pada gilirannya akan melahirkan praktik-praktik pendidikan yang tidak koheren. *Ta'līm*, sebagaimana akan kita lihat, memiliki fokus yang sangat spesifik: ia berurusan dengan transfer pengetahuan (*naql al-'ilm*) dari sumber yang mengetahui kepada subjek yang belum mengetahui, dengan tujuan untuk mengubah kondisi epistemologis

subjek tersebut—dari *jahl* (ketidaktahuan) menuju *'ilm* (pengetahuan), dari *ẓann* (dugaan) menuju *yaqīn* (keyakinan yang pasti). Fokus inilah yang membedakannya secara fundamental dari *tarbiyah* yang lebih menekankan pada pengasuhan dan pertumbuhan, dan dari *ta'dīb* yang lebih menekankan pada pembentukan karakter dan penanaman adab (Al-Attas, 1980, hlm. 50–70; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 30–60).

1. Etimologi *Ta'līm*

Ta'līm (تَعْلِيم) secara morfologis merupakan *maṣdar* (bentuk infinitif) dari kata kerja *'allama-yu'allimu* (عَلَّمَ-يُعَلِّمُ), yang merupakan bentuk *fi'l māḍī* dari derivasi *taf'īl*. Kata kerja ini, pada gilirannya, tersusun dari akar triliteral *'ayn-lām-mīm* (ع-ل-م). Akar kata ini, sebagaimana dicatat oleh Ibn Manẓūr (1955, Jilid 12, hlm. 400–420) dalam *Lisān al-'Arab*, memiliki medan semantik yang sangat kaya dan fundamental, yang secara garis besar berkisar pada tiga makna dasar yang saling terkait:

— tanda atau penanda (*al-'alāmah*),
— pengetahuan atau mengetahui (*al-'ilm*), dan
— pengajaran atau pemberitahuan (*al-ta'līm wa al-i'lām*).

Keterkaitan di antara ketiga makna ini sangat signifikan secara epistemologis: ia menunjukkan bahwa dalam kosmologi linguistik Arab, aktivitas "mengetahui" (*'alima*) pada dasarnya adalah aktivitas mengenali tanda (*'alāmah*) yang membedakan sesuatu dari yang lain; aktivitas "memberi tahu" (*a'lama*) adalah aktivitas memberikan tanda kepada orang lain; dan aktivitas "mengajar" (*'allama*) adalah aktivitas membuat orang lain mengenali tanda-tanda tersebut dan melalui pengenalan itu, mencapai pengetahuan. *Ta'līm*, dengan demikian, secara etimologis mengandung makna transmisi pengetahuan yang disertai dengan penyingkapan makna—sebuah proses yang tidak hanya "memberi tahu" (*i'lām*), tetapi juga "membuat mengerti" (*ifhām*), sehingga subjek yang diajar tidak hanya menerima informasi, tetapi juga memahami dan menginternalisasi informasi tersebut (Al-Rāghib al-Aṣfahānī, 2009, hlm. 580–585).

Penggunaan kata *'allama* dalam Al-Qur'an memperkuat analisis etimologis ini. Bentuk *'allama*—yang merupakan *fi'l māḍī* dari derivasi *taf'īl*—muncul dalam Al-Qur'an sebanyak lebih dari empat puluh kali, dan hampir selalu dalam konteks transmisi pengetahuan yang bersifat aktif, intensif, dan transformatif. Bentuk *taf'īl* sendiri, dalam morfologi Arab, mengandung makna intensifikasi (*al-mubālaghah*) dan transitivitas (*al-ta'diyah*): bahwa subjek tidak hanya melakukan tindakan, tetapi melakukannya dengan intens, berulang-ulang, dan—yang paling penting—mentransfer efek tindakan tersebut kepada objek. Ketika Allah SWT berfirman, عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ("Dia mengajar manusia apa yang tidak diketahuinya") (QS. Al-'Alaq [96]: 5), penggunaan *'allama* menunjukkan bahwa pengajaran Allah kepada manusia bukanlah sekadar pemberitahuan

sepintas, melainkan sebuah proses intensif yang mentransformasi manusia dari kondisi *jahl* menuju *'ilm*. Demikian pula, ketika Allah SWT berfirman, وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ("Dan Dia mengajarkan kepada Adam nama-nama (benda-benda) seluruhnya") (QS. Al-Baqarah [2]: 31), penggunaan *'allama* menegaskan bahwa pengajaran Allah kepada Adam adalah sebuah tindakan epistemologis yang fundamental—sebuah tindakan yang memberikan kepada Adam kapasitas untuk mengetahui, memahami, dan membedakan, yang merupakan fondasi bagi seluruh pengetahuan manusia selanjutnya. Bentuk *taf'īl* ini, dengan demikian, menegaskan bahwa *ta'līm* dalam Al-Qur'an bukanlah sekadar "menyampaikan informasi" (*naql al-ma'lūmāt*), melainkan proses intensif dan transformatif yang mengubah kondisi epistemologis subjek secara fundamental (Ibn Manẓūr, 1955, Jilid 12, hlm. 410–415; Al-Rāghib al-Aṣfahānī, 2009, hlm. 582–585).

2. Definisi Terminologis

Berdasarkan analisis etimologis di atas, para ulama telah merumuskan definisi terminologis *ta'līm* yang bervariasi dalam penekanan, namun memiliki inti yang sama. Al-Sayyid al-Sharīf al-Jurjānī (w. 816 H/1413 M), dalam *al-Ta'rīfāt*-nya yang sangat berpengaruh, mendefinisikan *ta'līm* sebagai:

إِيْصَالُ الْعِلْمِ إِلَى ذِهْنِ الْمُتَعَلِّمِ عَلَى وَجْهٍ يَقْتَضِي حُصُوْلَهُ

"menyampaikan ilmu ke dalam pikiran orang yang belajar dengan cara yang memungkinkannya untuk memperoleh ilmu tersebut" (Al-Jurjānī, 1985, hlm. 195–196).

Definisi ini, meskipun ringkas, mengandung beberapa elemen kunci yang sangat signifikan. *Pertama*, ia menekankan bahwa *ta'līm* adalah proses yang disengaja dan terarah (*'alā wajh*), bukan sekadar paparan acak terhadap informasi. *Kedua*, ia menekankan bahwa tujuan dari *ta'līm* adalah perolehan ilmu oleh subjek (*ḥuṣūl al-'ilm*), bukan sekadar penyampaian oleh pengajar. Seorang guru yang telah "menyampaikan" materi tetapi muridnya tidak "memperoleh" ilmu—dalam kerangka ini—belum dapat dikatakan telah melakukan *ta'līm* yang berhasil. *Ketiga*, secara implisit, definisi ini mengakui bahwa *ta'līm* memerlukan metode yang tepat (*'alā wajh yaqtaḍī*), karena tidak semua cara penyampaian menghasilkan perolehan ilmu.

Al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 50–65), dengan pendekatan spiritualnya yang khas, memberikan definisi yang lebih kaya dan lebih mendalam. Baginya, *ta'līm* bukanlah sekadar transfer informasi dari satu pikiran ke pikiran lain; ia adalah proses yang melibatkan seluruh eksistensi—akal, hati, dan jiwa. Dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, al-Ghazālī menekankan bahwa *ta'līm* yang sejati harus mampu mentransformasi jiwa peserta didik, bukan hanya mengisi kepalanya dengan fakta-fakta. Ia mengkritik para pengajar yang hanya berfokus pada aspek kognitif dan mengabaikan dimensi spiritual, dengan menyatakan bahwa "ilmu tanpa

amal adalah kegilaan, dan amal tanpa ilmu adalah kesia-siaan." Bagi al-Ghazālī, *ta'līm* yang ideal adalah *ta'līm* yang meneladani *ta'līm* Allah SWT kepada para nabi-Nya—sebuah *ta'līm* yang tidak hanya memberikan pengetahuan, tetapi juga menyucikan jiwa (*tazkiyah*) dan membentuk adab (*ta'dīb*). Dalam kerangka ini, *ta'līm* tidak dapat dipisahkan dari dimensi-dimensi lain dari pendidikan Islam; ia harus terintegrasi dengan *tarbiyah* dan *ta'dīb* dalam sebuah kesatuan yang harmonis.

Ibn Khaldūn (2015, Jilid 3, hlm. 250–280), dengan pendekatan sosiologis dan empirisnya, memberikan perspektif yang lebih teknis. Baginya, *ta'līm* adalah proses transmisi *malakah*—yaitu, keterampilan, kebiasaan, dan pengetahuan yang terinternalisasi secara mendalam—dari guru kepada murid melalui metode-metode yang telah teruji. Ibn Khaldūn menekankan bahwa *ta'līm* yang efektif harus mempertimbangkan tahap-tahap perkembangan peserta didik, menggunakan pengulangan yang bertahap (*tikrār*), dan menghindari pemaksaan materi yang terlalu sulit sebelum waktunya. Ia juga menekankan pentingnya hubungan personal antara guru dan murid, karena *malakah*—menurutnya—tidak dapat ditransmisikan hanya melalui buku; ia memerlukan interaksi langsung, keteladanan, dan praktik di bawah bimbingan.

Dari berbagai definisi di atas, kita dapat merumuskan sebuah definisi sintetis *ta'līm* sebagai proses intensif, terarah, dan transformatif yang melaluinya pengetahuan, keterampilan, dan pemahaman ditransmisikan dari sumber yang mengetahui (*mu'allim*) kepada subjek yang belajar (*muta'allim*), dengan menggunakan metode-metode yang sesuai, dan dengan tujuan untuk mengubah kondisi epistemologis subjek tersebut—dari ketidaktahuan menuju pengetahuan, dari keraguan menuju keyakinan—serta, dalam kerangka Islam, untuk mengantarkannya kepada pengenalan terhadap Allah (*ma'rifatullāh*) dan pengamalan ilmu dalam kehidupan. Definisi ini, meskipun panjang, berusaha menangkap seluruh dimensi esensial dari *ta'līm*: dimensi epistemologis (transfer pengetahuan), dimensi metodologis (penggunaan metode yang tepat), dimensi transformatif (perubahan kondisi subjek), dan dimensi teleologis (orientasi kepada *ma'rifatullāh*).

3. Distingsi *Ta'līm* dari *Tarbiyah* dan *Ta'dīb*

Setelah menetapkan definisi *ta'līm*, kita perlu mempertegas distingsi konseptualnya dari *tarbiyah* dan *ta'dīb*. Ketiga istilah ini sering kali digunakan secara tumpang tindih—sebuah praktik yang, sebagaimana telah disinggung, mengaburkan perbedaan-perbedaan fundamental di antara mereka dan menghasilkan kebingungan dalam praksis pendidikan. Untuk menghindari kebingungan ini, kita dapat membedakan ketiganya berdasarkan fokus utama, domain operasi, dan orientasi teleologis masing-masing.

- *Tarbiyah*, sebagaimana telah kita bahas secara ekstensif, berfokus pada pengasuhan, pemeliharaan, dan pengembangan potensi secara bertahap. Domain operasinya adalah pertumbuhan organik—fisik, emosional, dan mental—dari peserta didik. Metafora utamanya adalah pertumbuhan tanaman: seorang *murabbī* adalah seperti seorang petani yang merawat benih, menyediakan air dan nutrisi, melindunginya dari hama, dan membimbing pertumbuhannya hingga mencapai kematangan. Orientasi teleologis *tarbiyah* adalah kedewasaan dan kemandirian (*al-rushd wa al-istiqlāl*): bahwa peserta didik tumbuh menjadi manusia yang mampu berdiri di atas kakinya sendiri.
- *Ta'līm*, sebaliknya, berfokus pada pengajaran dan transmisi pengetahuan. Domain operasinya adalah kognitif dan intelektual—pikiran, pemahaman, dan penalaran peserta didik. Metafora utamanya adalah penerangan: seorang *mu'allim* adalah seperti seseorang yang membawa lentera ke dalam ruangan gelap, menerangi objek-objek yang sebelumnya tidak terlihat, dan memungkinkan peserta didik untuk "melihat" dan "mengenali" apa yang sebelumnya tidak diketahuinya. Metafora ini, yang diilhami oleh firman Allah SWT:

  ٱللَّهُ وَلِيُّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ يُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ

  "Allah adalah Pelindung orang-orang yang beriman; Dia mengeluarkan mereka dari kegelapan menuju cahaya" (QS. Al-Baqarah [2]: 257), menegaskan bahwa *ta'līm* pada hakikatnya adalah proses iluminasi—mengeluarkan manusia dari kegelapan *jahl* menuju cahaya *'ilm*. Orientasi teleologis *ta'līm* adalah pengetahuan yang pasti dan pemahaman yang mendalam (*al-'ilm al-yaqīn wa al-fahm al-'amīq*).
- *Ta'dīb*, yang akan kita bahas secara mendalam dalam sub-bab berikutnya, berfokus pada pembentukan adab—pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis. Domain operasinya adalah etis dan spiritual—karakter, perilaku, dan orientasi batin peserta didik. Orientasi teleologisnya adalah pencapaian *insān kāmil*—manusia paripurna yang di dalam dirinya terintegrasi secara harmonis iman, ilmu, dan amal.

Ketiga konsep ini, dengan demikian, bukanlah sinonim, melainkan tiga dimensi yang saling melengkapi dari satu realitas yang sama: pendidikan Islam yang autentik. *Tarbiyah* menyediakan fondasi dan proses; *ta'līm* menyediakan substansi dan konten; *ta'dīb* menyediakan orientasi dan tujuan. Ketiganya harus hadir secara simultan dan terintegrasi dalam setiap aktivitas pendidikan. Mengabaikan salah satunya akan menghasilkan ketimpangan: *tarbiyah* tanpa *ta'līm* akan melahirkan manusia yang terawat secara fisik tetapi kosong secara intelektual; *ta'līm* tanpa *tarbiyah* akan melahirkan manusia yang berpengetahuan tetapi kering secara emosional; dan *ta'līm* tanpa *ta'dīb* akan melahirkan manusia

yang cerdas tetapi tidak bijaksana—sebuah tipe manusia yang, dalam sejarah, telah terbukti menjadi ancaman bagi peradaban (Al-Attas, 1980, hlm. 50–70; Wan Daud, 1998, hlm. 200–250). *Wallāhu a'lam*.

DASAR AL-QUR'AN BAGI KONSEP *TA'LĪM*

UNTUK menegakkan *ta'līm* sebagai pilar fundamental pendidikan Islam, kita tidak bisa hanya bertumpu pada analisis etimologis atau definisi terminologis para ulama—betapapun pentingnya keduanya. Kita harus kembali kepada sumber pertama dan tertinggi yang menjadi fondasi bagi seluruh bangunan epistemologi dan pedagogi Islam: Al-Qur'an al-Karīm. Sebab, dalam pandangan dunia Islam, otoritas tertinggi untuk menetapkan makna, nilai, dan orientasi dari sebuah konsep bukanlah kamus, bukan pula konsensus para filsuf, melainkan wahyu Allah SWT itu sendiri. Al-Qur'an, sebagaimana ditegaskan oleh dirinya sendiri, adalah *tibyānan li kulli shay'* (penjelasan untuk segala sesuatu) (QS. Al-Naḥl [16]: 89), dan di dalamnya termaktub prinsip-prinsip fundamental yang—jika digali dengan metodologi tafsir yang tepat—akan memberikan landasan yang kokoh dan autentik bagi seluruh diskursus kita tentang *ta'līm*. Dalam sub-bab ini, kita akan menelusuri empat klaster ayat yang secara kolektif membentuk fondasi Qur'ani bagi konsep *ta'līm*: pertama, ayat-ayat yang menetapkan *ta'līm* sebagai aktivitas ilahi yang menjadikan Allah SWT sebagai *al-Mu'allim al-Awwal* (Sang Pengajar Pertama); kedua, ayat yang menetapkan *ta'līm* sebagai faktor pembeda yang menjadikan manusia—melalui kapasitasnya untuk diajar—lebih unggul daripada malaikat; ketiga, ayat-ayat yang menetapkan *ta'līm* sebagai pilar misi kenabian yang menjadi tugas utama para rasul; dan keempat, ayat-ayat yang menetapkan spektrum objek *ta'līm* yang sangat luas, mencakup tidak hanya kitab suci, tetapi juga alam semesta, sejarah, dan realitas-realitas gaib. Melalui eksplorasi keempat klaster ini, kita akan melihat bahwa Al-Qur'an memberikan kepada *ta'līm* sebuah fondasi teologis, ontologis, dan epistemologis yang sangat kokoh—sebuah fondasi yang menegaskan bahwa *ta'līm* bukanlah sekadar "metode pendidikan" di antara metode-metode lainnya, melainkan esensi dari misi Ilahi yang diemban oleh para nabi dan diwariskan kepada umat Islam sebagai tugas suci (Al-Attas, 1980, hlm. 50–70; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 30–60; Al-Faruqi, 1982, hlm. 30–50).

1. *Ta'līm* sebagai Aktivitas Ilahi

Klaster pertama dan paling fundamental adalah ayat-ayat yang secara eksplisit menetapkan bahwa aktivitas pengajaran (*ta'līm*) adalah aktivitas ilahi yang pertama-tama dilakukan oleh Allah SWT sendiri sebelum dilakukan oleh manusia. Ayat yang paling sentral dalam konteks ini—dan yang merupakan kelanjutan langsung dari wahyu pertama—adalah firman-Nya:

ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

"Yang mengajar (manusia) dengan perantaraan kalam. Dia mengajar manusia apa yang tidak diketahuinya" (QS. Al-'Alaq [96]: 4-5). Ayat ini memiliki signifikansi yang luar biasa, tidak hanya karena posisinya dalam kronologi pewahyuan—sebagai bagian dari wahyu pertama yang diterima oleh Nabi Muhammad SAW—tetapi juga karena struktur gramatikal dan kandungan semantiknya. Allah SWT, dalam ayat ini, tidak menyebut diri-Nya dengan kata ganti orang pertama (*anā* atau *innā*), melainkan dengan kata ganti orang ketiga (*alladhī*), yang berfungsi untuk menekankan atribut-Nya sebagai Pengajar sebagai sebuah kualitas yang melekat pada Dzat-Nya. Kata kerja *'allama*—sebagaimana telah kita analisis dalam bagian etimologi—adalah bentuk *taf'īl* yang mengandung makna intensifikasi dan transitivitas: bahwa pengajaran Allah bukanlah sekadar pemberitahuan sepintas, melainkan sebuah proses yang intensif, mendalam, dan transformatif yang secara fundamental mengubah kondisi epistemologis manusia.

Frasa *bi al-qalam* (dengan perantaraan kalam) dalam ayat ini sangat kaya secara simbolik dan pedagogis. *Qalam* (pena) adalah simbol dari pengetahuan yang tercatat, terstruktur, dan terakumulasi—pengetahuan yang dapat ditransmisikan melintasi ruang dan waktu, dari generasi ke generasi. Dengan menyebut *qalam* sebagai instrumen pengajaran-Nya, Allah SWT secara implisit menegaskan bahwa literasi, penulisan, dan dokumentasi adalah bagian integral dari proses *ta'līm*. Ini adalah pesan yang sangat revolusioner, terutama jika kita mengingat bahwa wahyu ini turun di tengah masyarakat Arab yang sebagian besar *ummī* (buta huruf) dan yang budaya utamanya adalah budaya lisan. Dengan menyebut *qalam*, Allah SWT sedang menabur benih revolusi literasi yang akan mentransformasi masyarakat Arab—dan kemudian seluruh dunia—dari budaya lisan menuju budaya tulis, dari masyarakat yang mengandalkan ingatan menuju masyarakat yang mengandalkan dokumentasi, dan dari peradaban yang statis menuju peradaban yang progresif dan akumulatif. Bagi pendidikan Islam, penyebutan *qalam* ini adalah fondasi bagi budaya literasi dan penelitian—sebuah fondasi yang menegaskan bahwa *ta'līm* tidak hanya terjadi melalui transmisi lisan, tetapi juga melalui teks, buku, dan karya-karya tulis yang menjadi jembatan antara generasi (Al-Ṭabarī, 1999, Jilid 24, hlm. 520–530; Al-Rāzī, 2000, Jilid 32, hlm. 200–220).

Frasa *mā lam ya'lam* (apa yang tidak diketahuinya) menegaskan bahwa objek dari *ta'līm* Ilahi adalah pengetahuan yang sebelumnya tidak diketahui oleh manusia—pengetahuan yang berada di luar jangkauan akal dan pengalamannya, dan yang hanya dapat diperoleh melalui pengajaran dari Allah. Ini mencakup, pada tingkat yang paling fundamental, wahyu itu sendiri—Al-Qur'an yang diajarkan oleh Allah kepada Nabi Muhammad SAW melalui malaikat Jibril—yang berisi pengetahuan tentang realitas-realitas transenden yang tidak dapat dijangkau oleh akal manusia secara mandiri. Tetapi, sebagaimana diisyaratkan oleh para mufassir seperti al-Rāzī (2000, Jilid 32, hlm. 220–230), *mā lam ya'lam*

juga mencakup seluruh pengetahuan yang akan ditemukan oleh manusia sepanjang sejarah—dari ilmu kedokteran hingga astronomi, dari matematika hingga fisika nuklir—karena semua pengetahuan itu, pada hakikatnya, adalah *'ilm* yang bersumber dari Allah SWT, *al-'Alīm*, yang mengajarkannya kepada manusia secara bertahap melalui pengalaman, penelitian, dan perenungan. Dengan demikian, QS. Al-'Alaq [96]: 4-5 adalah deklarasi ilahi yang menobatkan *ta'līm* sebagai aktivitas sakral, dan yang menegaskan bahwa setiap tindakan pengajaran yang dilakukan oleh manusia—jika dilakukan dengan niat yang benar dan dalam kerangka yang diridhai oleh Allah—adalah partisipasi dalam aktivitas ilahi tersebut, sebuah peneladanan terhadap *ṣifah* Allah sebagai *al-Mu'allim*.

2. *Ta'līm* sebagai Faktor Pembeda Kemanusiaan

Jika QS. Al-'Alaq [96]: 4-5 menetapkan *ta'līm* sebagai aktivitas ilahi, maka QS. Al-Baqarah [2]: 31 menetapkan *ta'līm* sebagai faktor pembeda yang menjadikan manusia—melalui kapasitasnya untuk menerima pengajaran—lebih unggul daripada para malaikat. Ayat ini, yang merupakan bagian dari narasi penciptaan Adam AS, merekam sebuah momen primordial yang sangat menentukan dalam sejarah eksistensi:

وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ

"Dan Dia mengajarkan kepada Adam nama-nama (benda-benda) seluruhnya, kemudian mengemukakannya kepada para malaikat lalu berfirman: 'Sebutkanlah kepada-Ku nama-nama benda itu jika kamu memang benar!'" (QS. Al-Baqarah [2]: 31).

Ayat ini memiliki kedalaman ontologis dan epistemologis yang sangat luar biasa. *Pertama*, penggunaan kata kerja *'allama*—sekali lagi, bentuk *taf'īl* yang intensif dan transitif—menegaskan bahwa pengajaran Allah kepada Adam adalah sebuah tindakan yang disengaja, terarah, dan transformatif. Allah tidak hanya "memberi tahu" Adam; Dia "mengajarinya" dengan intensitas yang menjadikan Adam benar-benar menguasai apa yang diajarkan. *Kedua*, objek dari pengajaran ini adalah *al-asmā'a kullahā*—"nama-nama seluruhnya."

Para mufassir telah berbeda pendapat tentang apa yang dimaksud dengan *al-asmā'* di sini: apakah ia merujuk pada nama-nama benda-benda konkret (sebagaimana pendapat Ibn 'Abbās), atau nama-nama malaikat (sebagaimana pendapat sebagian yang lain), atau nama-nama seluruh realitas—baik yang konkret maupun yang abstrak, yang terlihat maupun yang gaib? Al-Rāzī (2000, Jilid 2, hlm. 180–200), dalam analisisnya yang sangat mendalam, menyimpulkan bahwa *al-asmā'* mencakup seluruh realitas yang dapat dinamai—yaitu, seluruh objek pengetahuan. Pengajaran *al-asmā'*, dengan demikian, adalah pengajaran tentang hakikat segala sesuatu (*ḥaqā'iq al-ashyā'*), yang merupakan fondasi bagi seluruh pengetahuan manusia. *Ketiga*, frasa *kullahā* (seluruhnya) menegaskan

bahwa pengajaran Allah kepada Adam bersifat komprehensif dan sempurna—mencakup seluruh domain pengetahuan yang diperlukan oleh manusia untuk menjalankan fungsi kekhalifahannya di muka bumi.

Yang paling penting, ayat ini menempatkan pengajaran ini dalam sebuah konteks kompetitif: setelah Adam diajari nama-nama, Allah menantang para malaikat untuk menyebutkan nama-nama tersebut—sebuah tantangan yang tidak dapat mereka penuhi. Ketika para malaikat mengakui ketidakmampuan mereka dengan berkata, سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ("Mahasuci Engkau, tidak ada yang kami ketahui selain dari apa yang telah Engkau ajarkan kepada kami") (QS. Al-Baqarah [2]: 32), dan Adam—atas perintah Allah—menyebutkan nama-nama tersebut, maka terbuktilah bahwa keunggulan Adam atas para malaikat terletak pada kapasitasnya untuk menerima *ta'līm*. Malaikat, dengan segala kesucian dan ketaatan mereka, tidak memiliki kapasitas ini—atau setidaknya, kapasitas mereka sangat terbatas, sebagaimana diakui oleh mereka sendiri. Manusia, sebaliknya, diciptakan dengan potensi untuk mengetahui (*al-quwwah al-'ālimah*) yang—jika diaktualisasikan melalui *ta'līm*—dapat membawanya melampaui bahkan para malaikat. Inilah makna ontologis dari *ta'līm*: bahwa ia adalah esensi dari kemanusiaan (*jawhar al-insāniyyah*), anugerah ilahi yang membedakan manusia dari seluruh makhluk lainnya, dan yang menjadi dasar bagi mandat kekhalifahan yang diembannya (Al-Ṭabarī, 1999, Jilid 1, hlm. 480–500; Al-Rāzī, 2000, Jilid 2, hlm. 200–220).

3. *Ta'līm* sebagai Pilar Misi Kenabian

Klaster ketiga—dan yang paling relevan bagi pendidikan Islam sebagai institusi—adalah ayat-ayat yang menetapkan *ta'līm* sebagai pilar misi kenabian. Ayat yang paling komprehensif dalam konteks ini—sebagaimana telah berulang kali kita kutip—adalah firman Allah SWT:

كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا۟ تَعْلَمُونَ

"Sebagaimana Kami telah mengutus kepadamu seorang rasul dari kalanganmu, yang membacakan ayat-ayat Kami kepadamu, dan menyucikan kamu, dan mengajarkan kepadamu al-Kitab dan al-Hikmah, dan mengajarkan kepadamu apa yang belum kamu ketahui" (QS. Al-Baqarah [2]: 151). Ayat ini merumuskan misi Rasulullah SAW ke dalam empat gerakan yang saling terkait: (1) *tilāwah* (membacakan ayat-ayat), (2) *tazkiyah* (penyucian jiwa), (3) *ta'līm al-kitāb wa al-ḥikmah* (pengajaran kitab dan hikmah), dan (4) *ta'līm mā lam takūnū ta'lamūn* (pengajaran tentang apa yang belum diketahui).

Untuk fokus kita saat ini, sangat penting untuk mencatat bahwa dua dari empat gerakan ini secara eksplisit menggunakan istilah *ta'līm*. Ini menunjukkan

betapa sentralnya pengajaran dalam misi kenabian. Gerakan *ta'līm* pertama—*yu'allimukum al-kitāb wa al-ḥikmah*—merujuk pada pengajaran sumber-sumber primer Islam: Al-Qur'an (*al-kitāb*) dan Sunnah atau kebijaksanaan yang menyertainya (*al-ḥikmah*). Ini adalah pengajaran yang memberikan kepada umat Islam kerangka metafisik, etis, dan hukum yang menjadi fondasi bagi seluruh kehidupan mereka. Gerakan *ta'līm* kedua—*yu'allimukum mā lam takūnū ta'lamūn*—merujuk pada pengajaran pengetahuan-pengetahuan baru yang sebelumnya tidak diketahui oleh bangsa Arab, dan—secara lebih luas—pengetahuan-pengetahuan yang akan terus ditemukan oleh umat manusia sepanjang sejarah. Ini adalah mandat ilahi untuk eksplorasi, penelitian, dan inovasi—sebuah mandat yang mendorong umat Islam untuk tidak hanya menjadi konsumen pengetahuan, tetapi juga produsen pengetahuan.

Ayat lain yang memperkuat sentralitas *ta'līm* dalam misi kenabian adalah firman Allah SWT yang menggambarkan doa Nabi Ibrahim AS:

رَبَّنَا وَٱبۡعَثۡ فِيهِمۡ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُزَكِّيهِمۡ

"Ya Tuhan kami, utuslah untuk mereka seorang rasul dari kalangan mereka, yang akan membacakan kepada mereka ayat-ayat-Mu, dan mengajarkan kepada mereka al-Kitab dan al-Hikmah, dan menyucikan mereka" (QS. Al-Baqarah [2]: 129). Doa ini—yang diucapkan berabad-abad sebelum kelahiran Nabi Muhammad SAW—menegaskan bahwa *ta'līm* adalah komponen esensial dari visi kenabian yang telah dirumuskan sejak era Ibrahim AS. Ini adalah visi yang melampaui batas-batas waktu dan tempat, dan yang menjadi cetak biru bagi seluruh pendidikan Islam: bahwa tugas utama seorang pendidik Muslim adalah untuk mengajarkan kitab dan hikmah, dan melalui pengajaran itu, menyucikan jiwa peserta didiknya (Ibn Kathīr, 1999, Jilid 1, hlm. 320–330; Al-Ṭabarī, 1999, Jilid 1, hlm. 450–460).

4. Spektrum Objek *Ta'līm*

Ayat-ayat yang telah kita bahas di atas menetapkan bahwa objek *ta'līm* dalam Al-Qur'an sangatlah luas, melampaui sekadar pengajaran teks-teks suci. Dalam QS. Al-'Alaq [96]: 4-5, objeknya adalah *mā lam ya'lam*—apa yang belum diketahui manusia—sebuah frasa yang sangat inklusif. Dalam QS. Al-Baqarah [2]: 31, objeknya adalah *al-asmā'a kullahā*—nama-nama seluruhnya—yang mencakup seluruh realitas yang dapat diketahui. Dalam QS. Al-Baqarah [2]: 151, objeknya ada dua: *al-kitāb wa al-ḥikmah* (kitab dan hikmah) dan *mā lam takūnū ta'lamūn* (pengetahuan baru). Ini menunjukkan bahwa Al-Qur'an memberikan kepada *ta'līm* sebuah spektrum objek yang sangat luas, yang mencakup setidaknya tiga domain besar:

- wahyu—yaitu, Al-Qur'an dan Sunnah—yang merupakan sumber primer pengetahuan tentang realitas transenden, hukum-hukum syariat, dan nilai-nilai moral.

- alam semesta—yaitu, *āyāt* Allah yang terbentang di ufuk (*āfāq*) dan dalam diri manusia sendiri (*anfus*)—yang merupakan objek observasi, eksperimentasi, dan penalaran ilmiah. Al-Qur'an secara eksplisit memerintahkan untuk mengamati unta, langit, gunung, dan proses-proses alam lainnya (QS. Al-Ghāshiyah [88]: 17-20), yang semuanya adalah objek *ta'līm*.
- sejarah dan pengalaman umat-umat terdahulu, yang merupakan objek *i'tibār* (pengambilan pelajaran) dan *tafakkur* (perenungan). Al-Qur'an dipenuhi dengan kisah-kisah para nabi dan umat-umat terdahulu, dan secara eksplisit menyatakan bahwa kisah-kisah ini adalah *'ibrah* (pelajaran) bagi *ulū al-albāb* (QS. Yūsuf [12]: 111).

Spektrum objek *ta'līm* yang sangat luas ini memiliki implikasi yang sangat mendalam bagi kurikulum pendidikan Islam. Ia menegaskan bahwa tidak ada pemisahan antara "ilmu agama" dan "ilmu dunia" dalam pandangan dunia Al-Qur'an. Seluruh realitas—dari wahyu hingga alam semesta, dari hukum-hukum syariat hingga hukum-hukum alam—adalah *āyāt* Allah yang harus "dibaca" dan "dipelajari." Seorang *mu'allim* dalam kerangka Al-Qur'an, dengan demikian, bukan hanya pengajar tafsir dan fiqh; ia juga bisa menjadi pengajar astronomi, biologi, sejarah, atau disiplin-disiplin lainnya, selama ia mengajarkannya dalam kerangka tauhid dan dengan tujuan untuk mendekatkan peserta didik kepada Allah SWT. Inilah fondasi Qur'ani bagi integrasi ilmu yang telah kita bahas secara ekstensif dalam sub-bab sebelumnya.

FONDASI EPISTEMOLOGIS *TA'LĪM*

KESELURUHAN ayat-ayat yang telah kita analisis secara kolektif menegaskan bahwa Al-Qur'an memberikan kepada *ta'līm* sebuah fondasi epistemologis yang sangat kokoh dan integratif. *Ta'līm* dalam Al-Qur'an tidak didasarkan pada satu sumber pengetahuan tunggal, melainkan pada integrasi tiga sumber utama: wahyu, akal, dan observasi. Wahyu memberikan kerangka metafisik dan etis; akal memberikan instrumen untuk memahami, menalar, dan mensintesiskan; dan observasi memberikan data empiris yang menjadi bahan mentah untuk penalaran. Ketiga sumber ini—sebagaimana telah kita bahas dalam sub-bab tentang integrasi wahyu dan rasio—bukanlah sumber-sumber yang saling bertentangan, melainkan mitra-mitra yang saling melengkapi dalam satu proyek pengetahuan yang sama: memahami realitas sebagaimana adanya, dan melalui pemahaman itu, mendekatkan diri kepada Sang Pencipta realitas.

Ayat-ayat yang paling indah dalam menggambarkan integrasi ini adalah firman Allah SWT:

سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ

"Kami akan memperlihatkan kepada mereka tanda-tanda (kekuasaan) Kami di segenap ufuk dan pada diri mereka sendiri, sehingga jelaslah bagi mereka bahwa Al-Qur'an itu adalah benar" (QS. Fuṣṣilat [41]: 53).

Ayat ini menegaskan bahwa observasi terhadap alam semesta (*āfāq*) dan introspeksi terhadap diri sendiri (*anfus*) adalah jalan untuk mencapai keyakinan akan kebenaran wahyu. Dengan kata lain, *ta'līm* dalam kerangka Al-Qur'an adalah *ta'līm* yang mengintegrasikan pembacaan kitab suci (*al-kitāb al-masṭūr*) dengan pembacaan alam semesta (*al-kitāb al-manẓūr*). Inilah fondasi epistemologis yang memungkinkan peradaban Islam—pada masa kejayaannya—untuk menghasilkan para ilmuwan yang sekaligus ulama, para filosof yang sekaligus sufi, dan para dokter yang sekaligus ahli hadis. Fondasi ini juga yang harus dihidupkan kembali jika pendidikan Islam ingin keluar dari krisis dikotomi yang telah melumpuhkannya selama lebih dari satu abad. *Wallāhu a'lam*.

HAKIKAT PROSES PEMBELAJARAN

JIKA pengertian *ta'līm*—sebagaimana telah kita uraikan—menunjuk pada aktivitas pengajaran sebagai transfer pengetahuan dari *mu'allim* kepada *muta'allim*, dan dasar Al-Qur'an telah menegaskan fondasi ilahiah dari aktivitas tersebut, maka pertanyaan yang kini harus kita jawab secara lebih mendalam adalah: apa sesungguhnya yang terjadi dalam proses pembelajaran itu sendiri? Pertanyaan ini mengarahkan kita melampaui permukaan metodologis—melampaui pertanyaan tentang teknik, strategi, atau media pengajaran—menuju inti epistemologis dan spiritual dari fenomena belajar. Dalam kerangka Islam, proses pembelajaran (*'amaliyyat al-ta'allum*) bukanlah sekadar perpindahan informasi dari satu wadah ke wadah lain, sebagaimana diandaikan oleh model "banking education" yang dikritik oleh Paulo Freire. Ia juga bukan sekadar pembentukan koneksi neural di dalam otak, sebagaimana direduksi oleh neurosains materialistik. Pada hakikatnya, pembelajaran dalam Islam adalah sebuah peristiwa ontologis—sebuah transformasi pada level wujud—di mana jiwa (*nafs*) peserta didik bergerak dari kondisi potensial (*bi al-quwwah*) menuju kondisi aktual (*bi al-fi'l*), dari kegelapan *jahl* menuju cahaya *'ilm*, dan dari ketidaksadaran akan Realitas Transenden menuju pengenalan (*ma'rifah*) terhadap-Nya. Inilah mengapa Al-Qur'an menggambarkan ilmu sebagai cahaya (*nūr*)—

أَفَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدۡرَهُۥ لِلۡإِسۡلَٰمِ فَهُوَ عَلَىٰ نُورٖ مِّن رَّبِّهِۦۚ

"Maka apakah orang-orang yang dibukakan Allah hatinya untuk (menerima) agama Islam lalu ia mendapat cahaya dari Tuhannya (sama dengan orang yang membantu hatinya?)" (QS. Al-Zumar [39]: 22)—bukan sebagai data. Cahaya, berbeda dengan data, tidak hanya "ditambahkan"; ia mentransformasi seluruh medan yang dimasukinya, mengubah kegelapan menjadi terang, dan memungkinkan

"penglihatan" terhadap apa yang sebelumnya tidak terlihat (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 20–50; Al-Attas, 1980, hlm. 50–70).

1. Ontologi Pembelajaran

Untuk memahami hakikat proses pembelajaran, kita harus terlebih dahulu menetapkan di mana pengetahuan "bertempat" ketika ia dipelajari. Dalam epistemologi Islam, sebagaimana telah diisyaratkan oleh para filosof dan teolog Muslim, pengetahuan tidak bertempat di otak sebagai organ fisik—meskipun otak adalah instrumen yang niscaya—melainkan di jiwa (*al-nafs*) atau hati (*al-qalb*) sebagai substansi immaterial. Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 20–40), mengadaptasi tradisi filsafat Islam, menggambarkan jiwa manusia sebagai cermin (*mir'āh*) yang secara alami memiliki kapasitas untuk memantulkan Realitas Ilahi dan hakikat-hakikat segala sesuatu. Dalam kondisi primordialnya—*fiṭrah*—cermin ini bersih, mulus, dan siap untuk menerima pantulan kebenaran. Namun, cermin ini dapat menjadi buram, kotor, atau bahkan tertutup oleh karat dosa, debu hawa nafsu, dan noda kelalaian. Proses pembelajaran, dalam kerangka ini, bukanlah proses "menambahkan" sesuatu yang baru ke dalam jiwa, melainkan proses membersihkan cermin (*tazkiyat al-nafs*) agar ia dapat kembali memantulkan cahaya kebenaran dengan jernih. Inilah makna dari hadis Rasulullah SAW:

إِنَّ الْعَبْدَ إِذَا أَذْنَبَ ذَنْبًا كَانَتْ نُكْتَةٌ سَوْدَاءُ فِي قَلْبِهِ، فَإِنْ تَابَ وَنَزَعَ وَاسْتَغْفَرَ صُقِلَ مِنْهَا

"Sesungguhnya seorang hamba, apabila ia melakukan suatu dosa, akan muncul titik hitam di dalam hatinya. Apabila ia bertaubat, meninggalkan dosa itu, dan beristighfar, maka hatinya akan dibersihkan kembali" (HR. At-Tirmidzī, no. 3334). Hadis ini menunjukkan bahwa kondisi hati—bersih atau kotornya—secara langsung memengaruhi kapasitasnya untuk menerima pengetahuan dan kebenaran.

Pandangan ini memiliki implikasi pedagogis yang revolusioner. Ia menegaskan bahwa pembelajaran yang sejati tidak dapat dipisahkan dari penyucian jiwa. Seorang peserta didik yang cerdas secara intelektual tetapi hatinya dipenuhi dengan kesombongan (*kibr*), iri hati (*ḥasad*), atau cinta dunia (*ḥubb al-dunyā*)—dalam kerangka ini—adalah seperti cermin yang tertutup lumpur: betapapun banyaknya "cahaya" yang dipancarkan kepadanya, ia tidak akan dapat memantulkannya. Sebaliknya, seorang peserta didik yang tulus (*mukhliṣ*) dan rendah hati (*mutawāḍi'*), meskipun kapasitas intelektualnya biasa-biasa saja, adalah seperti cermin yang bersih: sedikit cahaya saja sudah cukup untuk membuatnya bersinar. Inilah mengapa para ulama klasik—dari al-Ghazālī hingga al-Zarnūjī—sangat menekankan pentingnya adab dan akhlak sebagai prasyarat untuk keberhasilan belajar. Al-Zarnūjī (1947, hlm. 10–20), dalam *Ta'līm al-Muta'allim*, bahkan secara eksplisit menyatakan bahwa seorang pencari ilmu harus terlebih dahulu membersihkan hatinya dari penyakit-penyakit moral

sebelum ia dapat berharap untuk memperoleh ilmu yang bermanfaat. Ilmu, baginya, adalah "cahaya," dan cahaya tidak akan diberikan kepada hati yang kotor (Al-Zarnūjī, 1947, hlm. 15–25; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 80–100).

2. Epistemologi Pembelajaran

Setelah menetapkan jiwa sebagai *locus* pengetahuan, pertanyaan selanjutnya adalah: bagaimana pengetahuan itu "masuk" ke dalam jiwa? Di sini, epistemologi Islam menawarkan sebuah sintesis yang unik antara dua gerakan yang tampaknya berlawanan: gerakan akuisisi aktif (*al-ḥarakah min al-dākhil*) dan gerakan penerimaan pasif (*al-ḥarakah min al-khārij*). Di satu sisi, peserta didik harus secara aktif berusaha—membaca, menghafal, menalar, meneliti, berdiskusi—untuk memperoleh pengetahuan. Al-Qur'an memerintahkan:

وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ

"*Dan bahwa manusia hanya memperoleh apa yang telah diusahakannya*" (QS. Al-Najm [53]: 39). Ayat ini menegaskan dimensi ikhtiyār (usaha) dalam proses pembelajaran: bahwa pengetahuan tidak akan datang dengan sendirinya tanpa kerja keras, ketekunan, dan pengorbanan. Para pencari ilmu dalam tradisi Islam—dari Ibn Sīnā hingga Ibn Khaldūn—adalah contoh-contoh nyata dari etos kerja keras ini: mereka melakukan *riḥlah* (perjalanan intelektual) selama bertahun-tahun, menempuh bahaya dan kesulitan, untuk mendapatkan ilmu dari para guru otoritatif.

Namun, di sisi lain—dan ini adalah dimensi yang sering kali diabaikan oleh epistemologi sekuler—pengetahuan juga adalah anugerah (*mawhibah*) dari Allah SWT yang tidak dapat "dipaksa" hanya dengan usaha manusia. Al-Qur'an menegaskan: وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ ("Dan bertakwalah kepada Allah; Allah akan mengajarmu") (QS. Al-Baqarah [2]: 282). Ayat ini secara eksplisit menghubungkan ketakwaan—sebuah kondisi spiritual—dengan pengajaran dari Allah—sebuah anugerah epistemologis. Ini menunjukkan bahwa ada dimensi dari pengetahuan yang tidak dapat dicapai hanya melalui usaha intelektual; ia memerlukan keterbukaan hati (*infitāḥ al-qalb*) terhadap limpahan cahaya ilahi. Dalam tradisi sufi, dimensi ini dikenal sebagai *al-'ilm al-ladunnī*—pengetahuan yang dianugerahkan langsung oleh Allah ke dalam hati hamba-Nya yang saleh, tanpa melalui proses belajar formal. Kisah Nabi Musa AS dan Nabi Khidr AS dalam QS. Al-Kahf [18]: 65-82—sebagaimana telah kita singgung—adalah ilustrasi paling kuat tentang jenis pengetahuan ini: sebuah pengetahuan yang tidak diperoleh melalui penalaran diskursif, tetapi melalui anugerah langsung dari Allah.

Sintesis antara kedua gerakan ini adalah inti dari epistemologi pembelajaran Islam. Peserta didik harus berusaha sekuat tenaga (*ijtihād*), menggunakan seluruh kapasitas intelektualnya—akal, indra, ingatan, penalaran—untuk mengejar pengetahuan. Namun, ia juga harus menyadari bahwa usahanya

hanyalah *asbāb*—sebab-sebab lahiriah—yang keberhasilannya sepenuhnya bergantung pada kehendak dan anugerah Allah. Kesadaran ini menanamkan kerendahan hati epistemologis yang mencegah kesombongan intelektual, dan mendorong peserta didik untuk senantiasa berdoa, memohon kepada Allah agar dibukakan pintu-pintu pemahaman. Inilah makna dari doa yang diajarkan oleh Al-Qur'an: رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ("Ya Tuhanku, tambahkanlah kepadaku ilmu pengetahuan") (QS. Ṭāha [20]: 114)—sebuah doa yang menunjukkan bahwa pencari ilmu sejati tidak pernah merasa "cukup" dengan ilmunya, dan selalu memohon tambahan dari Sang Sumber Ilmu (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 100–120; Nasr, 1989, hlm. 130–160).

3. Hierarki Kognitif dan Spiritual dalam Proses Pembelajaran

Proses pembelajaran dalam Islam tidaklah datar atau seragam; ia berlangsung dalam tingkatan-tingkatan hierarkis yang bergerak dari yang paling elementer menuju yang paling mendalam. Para ulama telah mengidentifikasi setidaknya empat tingkatan yang secara kolektif membentuk tangga epistemologis yang harus didaki oleh setiap pencari ilmu.

a. *al-'ilm al-ẓāhir* (pengetahuan lahiriah). Ini adalah tingkat paling dasar, di mana peserta didik menerima informasi melalui indra dan transmisi dari guru. Pada tingkat ini, pengetahuan masih bersifat hafalan (*ḥifẓ*) dan pemahaman awal (*fahm awwalī*). Seorang murid yang baru mulai belajar Al-Qur'an, misalnya, menghafal ayat-ayat dan memahami makna lahiriahnya—tetapi ia belum menembus ke kedalaman maknanya. Tingkat ini adalah fondasi yang niscaya; tanpanya, tingkat-tingkat berikutnya tidak akan dapat dicapai. Ibn Khaldūn (2015, Jilid 3, hlm. 250–280) menekankan bahwa hafalan pada tahap awal adalah penting, tetapi ia harus dilakukan dengan metode yang tepat—bertahap, tidak memaksa, dan disertai dengan pemahaman dasar.

b. *al-fahm al-'amīq* (pemahaman mendalam). Pada tingkat ini, peserta didik tidak hanya menghafal, tetapi juga memahami—menganalisis, mensintesiskan, dan menghubungkan berbagai informasi ke dalam sebuah kerangka konseptual yang koheren. Dalam tradisi Islam, tingkat ini dicapai melalui *tafakkur* (perenungan), *tadabbur* (perenungan berulang), dan *istinbāṭ* (ekstraksi implikasi). Al-Qur'an secara konsisten mengecam mereka yang hanya menghafal tanpa memahami:

أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ

"Maka apakah mereka tidak memperhatikan Al-Qur'an?" (QS. Al-Nisā' [4]: 82). Ayat ini mendorong untuk melampaui permukaan teks dan menyelami kedalaman maknanya.

c. *al-dhawq* (pengalaman langsung). Pada tingkat ini, pengetahuan tidak lagi bersifat abstrak dan konseptual; ia telah menjadi pengalaman pribadi yang dihayati secara langsung. Dalam tradisi sufi, *dhawq* adalah "mencicipi"—

sebuah pengetahuan yang tidak dapat dijelaskan dengan kata-kata, tetapi hanya dapat dialami. Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 50–80) menggambarkan perbedaan antara "mengetahui definisi cinta" dan "mengalami cinta"—yang pertama adalah *'ilm*, yang kedua adalah *dhawq*. Dalam konteks pendidikan Islam, tingkat ini adalah ketika seorang peserta didik tidak hanya "tahu" bahwa kejujuran itu baik, tetapi telah merasakan sendiri kedamaian dan integritas yang lahir dari kejujuran.

d. *al-ittiḥād wa al-'amal* (integrasi dan pengamalan). Ini adalah tingkat tertinggi, di mana pengetahuan telah menyatu dengan diri (*ittiḥād*) dan secara spontan termanifestasi dalam tindakan (*'amal*). Pada tingkat ini, seorang peserta didik tidak lagi "berpikir" untuk menerapkan ilmunya; ilmunya telah menjadi bagian dari dirinya, dan tindakannya adalah ekspresi alami dari ilmunya. Inilah yang dalam tradisi Islam disebut sebagai *malakah*—keterampilan atau kebiasaan yang terinternalisasi secara mendalam—yang oleh Ibn Khaldūn dianggap sebagai tujuan dari seluruh proses pendidikan. Inilah puncak dari proses pembelajaran: ketika pengetahuan tidak lagi menjadi "informasi" yang disimpan di kepala, tetapi telah menjadi cahaya yang menerangi seluruh eksistensi dan membimbing setiap langkah kehidupan (Ibn Khaldūn, 2015, Jilid 3, hlm. 250–300; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 80–120).

4. Dinamika Relasi Guru-Murid dalam Proses Pembelajaran

Salah satu aspek yang paling fundamental dari hakikat proses pembelajaran dalam Islam adalah relasi guru-murid. Berbeda dengan model pendidikan modern yang cenderung impersonal dan transaksional—di mana guru adalah "penyedia jasa" dan murid adalah "konsumen"—Islam menempatkan relasi ini sebagai relasi spiritual (*al-'alāqah al-rūḥiyyah*) yang sangat mendalam dan sakral. Guru (*mu'allim*) bukanlah sekadar "fasilitator" atau "instruktur"; ia adalah pewaris para nabi (*warathat al-anbiyā'*) yang mengemban amanah untuk tidak hanya mentransfer ilmu, tetapi juga membentuk jiwa, menyucikan hati, dan menanamkan adab. Murid (*muta'allim*), pada gilirannya, bukanlah sekadar "penerima informasi"; ia adalah pencari kebenaran (*ṭālib al-ḥaqq*) yang harus menghormati gurunya, bersabar dalam menuntut ilmu, dan membuka hatinya untuk menerima bimbingan.

Al-Zarnūjī (1947, hlm. 30–50), dalam *Ta'līm al-Muta'allim*, menguraikan secara rinci etika murid terhadap guru: bahwa seorang murid harus memilih guru yang tepat—guru yang tidak hanya berilmu, tetapi juga berakhlak dan bertakwa; bahwa ia harus menghormati gurunya secara lahir dan batin, karena penghormatan kepada guru adalah bagian dari penghormatan kepada ilmu itu sendiri; dan bahwa ia harus bersabar dalam belajar, tidak terburu-buru ingin menguasai segalanya dalam waktu singkat. Di sisi lain, al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 50–70) menguraikan etika guru terhadap murid: bahwa seorang guru harus

mencintai muridnya seperti anaknya sendiri; bahwa ia harus mengajar dengan ikhlas, tanpa mengharapkan imbalan duniawi; dan bahwa ia harus menjadi teladan dalam akhlak dan ketakwaan, karena murid belajar lebih banyak dari apa yang mereka lihat daripada dari apa yang mereka dengar.

Relasi guru-murid dalam Islam, dengan demikian, melampaui sekadar interaksi instruksional; ia adalah relasi *ṣuḥbah*—persahabatan dan pendampingan spiritual—yang melaluinya ilmu, adab, dan keberkahan ditransmisikan dari satu jiwa ke jiwa lainnya. Inilah mengapa sistem *sanad*—rantai transmisi keilmuan yang bersambung hingga kepada Rasulullah SAW—menjadi sangat sentral dalam tradisi Islam. *Sanad* bukanlah sekadar "daftar pustaka" yang kering; ia adalah silsilah spiritual yang melaluinya seorang murid terhubung secara eksistensial dengan para guru besarnya, dan melalui mereka, dengan sumber segala ilmu: Allah SWT. Dalam sistem ini, belajar bukanlah sekadar "membaca buku"; ia adalah memasuki sebuah rantai transmisi yang menghubungkan jiwa pencari ilmu dengan jiwa para nabi, dan melalui mereka, dengan *al-Ḥaqq* (Messick, 1993, hlm. 30–50; Makdisi, 1981, hlm. 140–160).

5. Rintangan-Rintangan Pembelajaran

Akhirnya, pemahaman yang utuh tentang hakikat proses pembelajaran harus mencakup kesadaran akan rintangan-rintangan yang menghalanginya. Dalam kerangka Islam, kegagalan untuk belajar bukanlah semata-mata akibat dari faktor-faktor eksternal—seperti kemiskinan, kurangnya akses, atau metode pengajaran yang buruk—meskipun semua itu penting. Ada rintangan internal yang lebih fundamental, yang oleh al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 20–60) disebut sebagai penyakit hati (*amrāḍ al-qalb*): kesombongan (*kibr*) yang menghalangi seseorang untuk menerima kebenaran dari orang lain; iri hati (*ḥasad*) yang membuat seseorang tidak tulus dalam mencari ilmu; cinta dunia (*ḥubb al-dunyā*) yang mengalihkan perhatian dari tujuan-tujuan spiritual; dan—yang paling fundamental—kelalaian terhadap Allah (*al-ghaflah 'an Allāh*) yang membuat hati menjadi keras dan tidak peka terhadap cahaya petunjuk. Semua penyakit ini, dalam epistemologi Islam, adalah hijab—tabir atau penghalang—yang menutupi cermin jiwa dari pantulan cahaya Ilahi.

Proses pembelajaran yang sejati, dengan demikian, tidak hanya melibatkan penambahan kognitif (*al-ziyādah al-'ilmiyyah*), tetapi juga—dan terutama—pengurangan spiritual (*al-naqṣ al-rūḥī*): mengurangi kesombongan, mengurangi cinta dunia, mengurangi kelalaian, dan mengurangi ketergantungan pada selain Allah. Inilah paradoks dari pembelajaran dalam Islam: bahwa untuk "mengetahui lebih banyak," kita harus "menjadi lebih sedikit"—lebih rendah hati, lebih zuhud, lebih sadar akan keterbatasan diri. Rasulullah SAW bersabda:

مَنْ تَوَاضَعَ لِلّٰهِ رَفَعَهُ

"Barang siapa yang merendahkan diri karena Allah, maka Allah akan meninggikannya" (HR. Muslim, no. 2588). Hadis ini menegaskan bahwa kerendahan hati—yang merupakan lawan dari kesombongan—adalah kunci untuk diangkat derajatnya oleh Allah, termasuk diangkat dalam hal pengetahuan. Seorang pencari ilmu yang sombong, yang merasa "sudah tahu," secara spiritual telah menutup pintu untuk mengetahui lebih banyak; sebaliknya, seorang pencari ilmu yang rendah hati, yang mengakui ketidaktahuannya, telah membuka pintu bagi limpahan pengetahuan dari Allah SWT. Inilah hakikat dari proses pembelajaran dalam Islam: bahwa ia adalah perjalanan spiritual (*sulūk*) yang menuntut tidak hanya kerja keras intelektual, tetapi juga perjuangan moral dan penyucian batin. *Wallāhu a'lam*.

PERAN GURU

SETELAH menguraikan hakikat proses pembelajaran sebagai sebuah peristiwa ontologis yang mentransformasi jiwa, kita kini dihadapkan pada sebuah pertanyaan yang tak terelakkan: siapakah agen yang memungkinkan terjadinya transformasi tersebut? Pertanyaan ini membawa kita kepada figur sentral dalam seluruh diskursus *ta'līm*: guru (*al-mu'allim*). Dalam pandangan dunia Islam, guru bukanlah sekadar "pekerja pendidikan" yang digaji untuk menyampaikan materi pelajaran; ia bukanlah sekadar "fasilitator" yang netral dan pasif; dan ia sama sekali bukan "robot kurikulum" yang tugasnya hanya mentransfer konten dari buku teks ke kepala murid. Guru, dalam maknanya yang paling autentik dan paling sarat dengan nilai, adalah pewaris para nabi (*warathat al-anbiyā'*). Gelar ini—yang disandang oleh para ulama sepanjang sejarah Islam—bukanlah sekadar metafora retoris atau hiperbola penghormatan; ia adalah pernyataan ontologis tentang hakikat dan tanggung jawab profesi ini. Sebagaimana para nabi diutus oleh Allah untuk membacakan ayat-ayat-Nya, menyucikan jiwa manusia, dan mengajarkan kitab dan hikmah, demikian pula seorang *mu'allim*—dalam kapasitasnya yang terbatas dan derivatif—mengemban misi yang sama: ia adalah arsitek jiwa (*muhandis al-nufūs*) yang membentuk manusia bukan hanya dalam dimensi kognitifnya, tetapi dalam totalitas eksistensinya; ia adalah penjaga api peradaban (*ḥāris nār al-ḥaḍārah*) yang memastikan bahwa obor ilmu pengetahuan dan kebijaksanaan tidak padam, melainkan ditransmisikan dari generasi ke generasi dengan integritas dan vitalitas yang terus diperbaharui. Kegagalan untuk memahami peran guru dalam kerangka yang sakral dan komprehensif ini—dan reduksinya menjadi sekadar "profesi" seperti profesi-profesi lainnya—adalah salah satu akar terdalam dari krisis pendidikan Islam kontemporer. Sebab, ketika guru kehilangan kesadaran akan dimensi sakral dari tugasnya, ia akan mengajar tanpa *ruh*, mendidik tanpa *adab*, dan mentransfer informasi tanpa membentuk jiwa—sebuah aktivitas yang, dalam timbangan Islam, bukanlah *ta'līm* yang sejati, melainkan sekadar *i'lām* (pemberitahuan) yang kering

dan tidak transformatif (Al-Attas, 1980, hlm. 60–80; Wan Daud, 1998, hlm. 250–300; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 50–70).

1. ***Al-Mu'allim* sebagai *Warathat al-Anbiyā'***

   Untuk memahami peran guru secara mendalam, kita harus memulainya dengan fondasi teologis yang menopangnya. Dalam sebuah hadis yang sangat terkenal dan sering dikutip, Rasulullah SAW bersabda:

   إِنَّ الْعُلَمَاءَ وَرَثَةُ الْأَنْبِيَاءِ، وَإِنَّ الْأَنْبِيَاءَ لَمْ يُوَرِّثُوا دِينَارًا وَلَا دِرْهَمًا، وَإِنَّمَا وَرَّثُوا الْعِلْمَ، فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ

   "Sesungguhnya para ulama adalah pewaris para nabi. Sesungguhnya para nabi tidak mewariskan dinar dan tidak pula dirham; mereka hanyalah mewariskan ilmu. Maka, barangsiapa yang mengambil warisan itu, ia telah mengambil bagian yang sangat besar" (HR. Abu Dawud, no. 3641; at-Tirmidzī, no. 2682). Hadis ini—yang keshahihannya telah disepakati oleh para ulama—menetapkan sebuah prinsip ontologis yang sangat fundamental: bahwa ilmu adalah warisan para nabi, dan bahwa para ulama—dan dengan perluasan, para guru—adalah ahli warisnya. Warisan (*al-mīrāth*) dalam Islam memiliki karakteristik yang sangat spesifik: ia bukanlah sesuatu yang dapat diperjualbelikan, diwariskan secara otomatis melalui hubungan darah, atau diambil secara paksa; ia hanya dapat diterima oleh mereka yang memiliki kapasitas dan kelayakan (*al-ahliyyah*) untuk menerimanya. Dengan demikian, seorang guru bukanlah seseorang yang "memilih" profesi ini semata-mata karena pertimbangan material; ia adalah seseorang yang dipanggil (*yastajību li al-nidā'*) untuk mengemban amanah yang sangat berat—amanah yang dulunya dipikul oleh para nabi dan rasul.

   Konsekuensi dari fondasi teologis ini sangatlah serius dan multidimensi sebagai berikut:

   - ia menetapkan bahwa ilmu yang dimiliki oleh seorang guru bukanlah miliknya secara mutlak; ia adalah *amānah* (amanah) yang diterimanya dari para pendahulunya dalam rantai transmisi keilmuan, dan yang harus ia sampaikan kepada generasi berikutnya dengan penuh integritas. Seorang guru yang menyembunyikan ilmu—*kitmān al-'ilm*—atau yang mengajarkannya dengan tidak jujur, bukan hanya melakukan pelanggaran etika profesional; ia mengkhianati amanah kenabian yang diembannya.
   - fondasi ini menetapkan bahwa tujuan utama dari pengajaran bukanlah keuntungan material, melainkan *tablīgh* (penyampaian) dan *tazkiyah* (penyucian). Seorang guru boleh menerima imbalan atas pekerjaannya—sebagaimana para sahabat dan tabi'in menerima tunjangan dari *bayt al-māl*—tetapi motivasi utamanya haruslah pengabdian kepada Allah dan pelayanan kepada umat, bukan akumulasi kekayaan. Ketika motivasi material menjadi

dominan, *ta'līm* kehilangan *barakah*-nya, dan berubah menjadi transaksi komersial yang kering.

- fondasi ini menetapkan standar moral dan spiritual yang sangat tinggi bagi profesi guru. Seorang pewaris para nabi tidak bisa hidup dalam kemaksiatan, ketidakjujuran, atau kelalaian spiritual; ia harus—dalam batas-batas kemanusiaannya—meneladani akhlak para nabi, menjadi *uswah ḥasanah* bagi murid-muridnya, dan menjaga integritas ilmunya dengan ketakwaan yang kokoh (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 50–70; Al-Zarnūjī, 1947, hlm. 40–60).

2. Dimensi-Dimensi Peran Guru

Peran guru dalam Islam tidaklah monolitik; ia adalah konstelasi peran yang saling terkait, yang masing-masing menekankan dimensi tertentu dari proses pembentukan manusia. Kita dapat mengidentifikasi setidaknya empat dimensi yang secara kolektif membentuk profil seorang *mu'allim* yang ideal.

a. guru sebagai *mu'allim* (pengajar) dalam pengertian yang spesifik. Dalam dimensi ini, guru adalah transmiter pengetahuan—seseorang yang menguasai suatu disiplin ilmu secara mendalam, memahami metodologinya, dan mampu menyampaikannya kepada murid dengan cara yang sistematis, jelas, dan efektif. Dimensi ini menuntut kompetensi kognitif yang tinggi: seorang guru harus terus-menerus belajar, memperbaharui pengetahuannya, dan mengikuti perkembangan-perkembangan terbaru dalam bidangnya. Al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 50–60) menekankan bahwa seorang guru haruslah *rāsikh fī al-'ilm*—mendalam dalam ilmunya—dan tidak boleh mengajarkan sesuatu yang belum dikuasainya dengan baik. Ia juga harus mampu menyesuaikan pengajarannya dengan kapasitas murid—sebuah prinsip yang oleh Ibn Khaldūn (2015, Jilid 3, hlm. 250–280) sangat ditekankan melalui kritiknya terhadap pengajaran yang terlalu sulit dan terlalu cepat.

b. guru sebagai *murabbī* (pengasuh dan pemelihara). Dalam dimensi ini, guru tidak hanya mentransfer informasi, tetapi juga merawat perkembangan holistik murid—fisik, emosional, intelektual, dan spiritual. Sebagaimana seorang petani merawat tanamannya dengan penuh kesabaran, menyiraminya, memberinya pupuk, dan melindunginya dari hama, demikian pula seorang *murabbī* merawat jiwa murid-muridnya, memberikan mereka "nutrisi" intelektual dan spiritual, melindungi mereka dari "hama" pemikiran yang merusak, dan membimbing mereka secara bertahap menuju kedewasaan. Dimensi ini menuntut kasih sayang (*raḥmah*), kesabaran (*ṣabr*), dan perhatian personal yang mendalam terhadap setiap murid—sebuah kualitas yang telah dicontohkan secara sempurna oleh Rasulullah SAW dalam interaksinya dengan para sahabat yang memiliki latar belakang, kepribadian, dan kapasitas yang sangat beragam.

c. guru sebagai *muzakkī* (penyuci jiwa). Dalam dimensi ini, guru adalah dokter spiritual (*ṭabīb al-qulūb*) yang bertugas untuk mendiagnosis penyakit-penyakit hati murid—seperti kesombongan, iri hati, riya, cinta dunia yang berlebihan—dan membantunya untuk menyembuhkannya melalui *tazkiyat al-nafs*. Dimensi ini adalah yang paling sulit dan paling jarang dipraktikkan dalam pendidikan Islam kontemporer, namun ia adalah inti dari misi kenabian sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-Baqarah [2]: 151: *wa yuzakkīhim* (dan menyucikan mereka). Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 60–100) menguraikan secara rinci bagaimana seorang guru spiritual (*shaykh*) harus membimbing muridnya melalui tahap-tahap *mujāhadah* (perjuangan melawan hawa nafsu), *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah), dan *muḥāsabah* (evaluasi diri). Meskipun tidak semua guru dapat berfungsi sebagai *murshid* spiritual dalam pengertian yang penuh, setiap guru—dalam kerangka Islam—harus memiliki kepekaan spiritual dan komitmen terhadap pembentukan akhlak murid-muridnya.

d. guru sebagai *mu'addib* (pembentuk adab). Dalam dimensi ini, guru adalah penanam *adab*—pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan kosmis. Seorang *mu'addib* tidak hanya mengajarkan *apa* yang harus diketahui, tetapi juga *bagaimana* seharusnya bersikap terhadap ilmu, terhadap guru, terhadap sesama, dan terhadap Allah SWT. Dimensi ini—yang oleh al-Attas (1980, hlm. 60–80) dijadikan sebagai inti dari seluruh pendidikan Islam—menekankan bahwa pengetahuan tanpa *adab* adalah lebih berbahaya daripada ketidaktahuan. Seorang ilmuwan yang brilian tetapi tidak memiliki *adab*—tidak mengenali batas-batas pengetahuannya, tidak menghormati otoritas wahyu, dan tidak menggunakan ilmunya untuk kemaslahatan—adalah ancaman bagi peradaban. Sebaliknya, seorang Muslim yang sederhana pengetahuannya tetapi memiliki *adab* yang mendalam—menyadari keterbatasannya, menghormati para ulama, dan menggunakan ilmunya dengan penuh tanggung jawab—adalah aset bagi umat.

Keempat dimensi ini—*mu'allim*, *murabbī*, *muzakkī*, dan *mu'addib*—bukanlah peran-peran yang terpisah yang harus dipilih salah satunya; mereka adalah dimensi-dimensi yang saling melengkapi dari satu peran yang integral. Seorang guru yang ideal dalam Islam adalah seseorang yang mengintegrasikan keempat dimensi ini dalam kepribadian dan praktik pengajarannya: ia mengajar dengan penguasaan ilmu yang mendalam (*mu'allim*), merawat perkembangan holistik muridnya dengan kasih sayang (*murabbī*), peka terhadap kondisi spiritual muridnya dan berusaha menyucikan jiwanya (*muzakkī*), dan menanamkan *adab* dalam setiap aspek interaksinya dengan murid (*mu'addib*). Integrasi inilah yang membedakan "guru Islam" dari "guru sekuler," dan yang menjadikan profesi ini sebagai profesi yang paling mulia setelah kenabian (Al-Attas, 1980, hlm. 60–80; Wan Daud, 1998, hlm. 250–300).

3. Keteladanan sebagai Kurikulum Tersembunyi

Di antara seluruh dimensi peran guru, ada satu elemen yang melintasi dan menyatukan semuanya: keteladanan (*al-qudwah*, *al-uswah*). Dalam tradisi Islam, keteladanan bukanlah sekadar "salah satu metode" pengajaran; ia adalah metode yang paling fundamental, yang tanpanya seluruh metode lainnya—ceramah, diskusi, hafalan, eksperimen—akan kehilangan efektivitasnya. Prinsip ini didasarkan pada realitas psikologis dan spiritual yang mendalam: bahwa manusia belajar lebih banyak dari apa yang mereka lihat dan alami daripada dari apa yang mereka dengar. Seorang guru yang mengajarkan kejujuran tetapi dirinya tidak jujur, yang mengajarkan kesabaran tetapi dirinya pemarah, atau yang mengajarkan kezuhudan tetapi dirinya materialistis—dalam kerangka Islam—bukan hanya gagal sebagai pendidik, tetapi secara aktif merusak proses pendidikan. Ia menciptakan disonansi kognitif dan moral pada diri murid-muridnya, yang menyaksikan dengan mata kepala mereka sendiri jurang yang lebar antara apa yang diajarkan (*al-qawl*) dan apa yang ditampilkan (*al-ḥāl*). Kredibilitas moral seorang guru, dengan demikian, adalah modal pedagogis yang paling berharga—sebuah modal yang tidak dapat digantikan oleh kurikulum tercanggih, teknologi termodern, atau fasilitas termewah sekalipun.

Dalam tradisi Islam, keteladanan Rasulullah SAW adalah prototipe sempurna dari prinsip ini. Allah SWT berfirman:

لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا

"Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu, (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat, dan dia banyak menyebut Allah" (QS. Al-Aḥzāb [33]: 21).

Rasulullah SAW tidak hanya mengajarkan Islam melalui kata-kata; beliau menghidupinya dalam setiap aspek kehidupannya—dari cara beliau beribadah, berdagang, berperang, berkeluarga, hingga cara beliau memperlakukan musuh-musuhnya. Ketika 'Ā'ishah RA ditanya tentang akhlak beliau, ia menjawab dengan jawaban yang sangat mendalam: كَانَ خُلُقُهُ الْقُرْآنَ ("Akhlak beliau adalah Al-Qur'an") (HR. Muslim, no. 746). Jawaban ini menegaskan bahwa Rasulullah SAW adalah personifikasi dari wahyu—sebuah "Al-Qur'an yang berjalan" (*al-Qur'ān al-māshī*) yang dapat "dibaca" oleh para sahabat setiap saat. Para sahabat belajar Islam bukan terutama dari hafalan ayat atau catatan hadis—meskipun keduanya sangat penting—melainkan dari pengalaman hidup bersama (*al-'ishrah*) dengan seorang manusia yang seluruh eksistensinya adalah manifestasi dari ajaran-ajaran yang disampaikannya.

Bagi para guru Muslim kontemporer, keteladanan Rasulullah SAW ini adalah standar ideal yang harus terus-menerus diupayakan, meskipun tidak akan pernah tercapai secara sempurna. Seorang guru tidak harus menjadi "malaikat" yang tanpa cela—manusia memiliki kelemahan dan keterbatasan—tetapi ia

harus berjuang secara serius (*mujāhadah*) untuk menyelaraskan perkataan dan perbuatannya, untuk menjadi teladan dalam akhlak dan integritas, dan untuk mengakui kesalahannya dengan jujur ketika ia terjatuh. Seorang guru yang dengan rendah hati mengakui kesalahannya di hadapan murid-muridnya—jauh dari merendahkan wibawanya—justru memberikan pelajaran yang paling berharga tentang kerendahan hati, kejujuran, dan kemanusiaan. Inilah esensi dari keteladanan: bahwa ia bukanlah tentang "kesempurnaan tanpa cela," melainkan tentang keaslian, integritas, dan perjuangan terus-menerus menuju kesempurnaan (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 50–70; Wan Daud, 1998, hlm. 280–320).

4. Kualitas-Kualitas Esensial Seorang *Mu'allim*

Berdasarkan uraian di atas, kita dapat mengidentifikasi lima kualitas esensial yang secara kolektif membentuk profil seorang *mu'allim* yang ideal dalam Islam. Kualitas-kualitas ini bukanlah sekadar "keterampilan mengajar" (*teaching skills*) yang dapat dilatih melalui workshop atau sertifikasi; ia adalah kualitas jiwa (*ṣifāt al-nafs*) yang harus ditanamkan melalui *riyāḍah* (latihan spiritual) dan *mujāhadah* (perjuangan batin) yang berkelanjutan.

- *al-ṣidq* (kejujuran dan integritas). Ini adalah fondasi dari seluruh kualitas lainnya. Seorang *mu'allim* harus jujur dalam ilmunya—tidak mengklaim mengetahui apa yang tidak diketahuinya, tidak memalsukan data, dan tidak menjiplak karya orang lain. Ia harus jujur dalam penilaiannya terhadap murid—tidak memihak karena faktor personal, tidak memberi nilai yang tidak layak, dan tidak memperlakukan murid secara tidak adil. Ia harus jujur dalam kehidupannya secara keseluruhan—karena, sebagaimana telah ditekankan, murid belajar dari apa yang mereka lihat. Kejujuran, dalam kerangka Islam, bukanlah sekadar "kebijakan terbaik" (*the best policy*) sebagaimana dalam etika utilitarian; ia adalah perintah Allah yang pelanggarannya adalah dosa dan pengkhianatan terhadap amanah kenabian.
- *al-ikhlāṣ* (ketulusan niat). Seorang *mu'allim* harus mengajar semata-mata karena Allah—untuk mendekatkan diri kepada-Nya, untuk melayani umat, dan untuk melanjutkan misi para nabi—bukan untuk mencari ketenaran, kekayaan, atau pengakuan duniawi. *Ikhlāṣ* adalah ruh dari *ta'līm*; tanpanya, seluruh aktivitas pengajaran akan menjadi seperti jasad tanpa nyawa—tampak hidup dari luar, tetapi mati di dalam. Al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 60–70) secara khusus memperingatkan para guru tentang bahaya *riya'* (pamer) dan *sum'ah* (mencari popularitas) yang dapat merusak amal dan menghilangkan *barakah* ilmu. Seorang guru yang mengajar untuk mendapatkan pujian, jabatan, atau keuntungan finansial semata—dalam pandangan al-Ghazālī—telah menjual sesuatu yang sangat mahal (ilmu) dengan harga yang sangat murah (dunia), dan ia termasuk dalam golongan orang yang merugi.

- *al-'ilm* (penguasaan ilmu yang mendalam). Seorang *mu'allim* harus menguasai disiplin yang diajarkannya secara mendalam (*rāsikh fī al-'ilm*), terus-menerus belajar dan memperbaharui pengetahuannya, dan tidak berhenti pada level yang dangkal. Penguasaan ilmu ini mencakup tidak hanya penguasaan konten (*content knowledge*), tetapi juga penguasaan metodologi pengajaran (*pedagogical content knowledge*)—yaitu, kemampuan untuk menyampaikan ilmu tersebut dengan cara yang efektif, sesuai dengan kapasitas dan kebutuhan murid. Seorang guru yang "tahu" tetapi tidak mampu "mengajarkan"—dalam kerangka Islam—belum memenuhi syarat sebagai *mu'allim* yang ideal.
- *al-ḥilm* (kesabaran, ketenangan, dan pengendalian diri). Mengajar—terutama mengajar anak-anak dan remaja—adalah profesi yang sangat menuntut kesabaran. Seorang *mu'allim* akan menghadapi murid-murid yang lambat memahami, yang nakal, yang membantah, dan yang membuat kesalahan berulang-ulang. Dalam situasi-situasi ini, *ḥilm*—kemampuan untuk tetap tenang, mengendalikan amarah, dan merespons dengan bijaksana—adalah kualitas yang sangat esensial. Rasulullah SAW adalah teladan tertinggi dari *ḥilm* ini: beliau tidak pernah membalas keburukan dengan keburukan, selalu memaafkan, dan menghadapi orang-orang yang paling kasar sekalipun dengan kelembutan dan kesabaran. Seorang guru yang mudah marah, yang menghina murid, atau yang memberikan hukuman secara berlebihan—dalam kerangka Islam—bukan hanya gagal sebagai pendidik, tetapi juga berpotensi merusak jiwa murid-muridnya secara permanen.
- *al-raḥmah* (kasih sayang). Ini adalah kualitas yang meliputi dan merangkum seluruh kualitas lainnya. Seorang *mu'allim* harus mencintai murid-muridnya, peduli pada kesejahteraan mereka, dan menginginkan kebaikan bagi mereka di dunia dan di akhirat. Kasih sayang ini harus termanifestasi dalam setiap aspek interaksinya dengan murid: dalam cara ia berbicara, dalam cara ia menegur, dalam cara ia memberi nilai, dan dalam cara ia membimbing. Rasulullah SAW menggambarkan dirinya sendiri—dan dengan demikian, memberikan teladan bagi seluruh pendidik—sebagai بِٱلْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ("amat belas kasihan lagi penyayang terhadap orang-orang mukmin") (QS. Al-Taubah [9]: 128). Seorang guru yang tidak memiliki kasih sayang—yang mengajar dengan kasar, yang tidak peduli pada kesulitan murid, dan yang hanya mengejar target kurikuler tanpa memperhatikan kondisi emosional dan spiritual murid—dalam kerangka Islam, bukanlah seorang *mu'allim* yang sejati. Ia mungkin seorang "instruktur" yang efisien, tetapi ia bukanlah "pendidik" yang membentuk jiwa.

5. Krisis Peran Guru di Era Modern dan Jalan Menuju Pemulihan

Refleksi tentang peran guru dalam Islam ini membawa kita pada sebuah keprihatinan yang mendalam terhadap kondisi profesi guru di era modern—

termasuk di institusi-institusi pendidikan Islam. Profesi guru, yang dulunya dipandang sebagai profesi paling mulia setelah kenabian, kini telah mengalami degradasi dan desakralisasi yang sangat serius. Guru direduksi menjadi sekadar "pekerja pendidikan" yang digaji untuk menyampaikan kurikulum yang telah ditetapkan oleh birokrasi; kualitasnya diukur dengan indikator-indikator kuantitatif seperti persentase kelulusan murid atau skor ujian terstandarisasi; dan pelatihannya difokuskan hampir seluruhnya pada aspek teknis-metodologis, dengan mengabaikan dimensi spiritual dan moral yang merupakan inti dari profesi ini. Akibatnya, banyak guru—termasuk guru-guru di madrasah dan sekolah Islam—yang menjalankan tugasnya tanpa kesadaran akan dimensi sakralnya, tanpa *ruh*, dan tanpa *adab*.

Pemulihan (*iṣlāḥ*) terhadap profesi guru—jika pendidikan Islam ingin keluar dari krisisnya—harus dimulai dengan mengembalikan kesadaran akan dimensi sakral dari profesi ini. Para guru harus diingatkan—melalui pelatihan, pembinaan, dan keteladanan—bahwa mereka bukanlah sekadar "pekerja," melainkan pewaris para nabi; bahwa mereka bukanlah sekadar "pengajar," melainkan pembentuk jiwa; dan bahwa setiap murid yang mereka didik adalah amanah dari Allah yang akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan-Nya. Kesadaran ini—jika tertanam secara mendalam—akan mentransformasi secara fundamental cara seorang guru memandang dirinya, profesinya, dan murid-muridnya. Ia akan mengajar bukan hanya untuk memenuhi kewajiban administratif, tetapi sebagai ibadah; ia akan mendidik bukan hanya untuk mengejar target kurikuler, tetapi untuk membentuk *insān kāmil*; dan ia akan menghadapi setiap murid bukan hanya sebagai "objek pengajaran," tetapi sebagai jiwa yang unik dan berharga yang dipercayakan oleh Allah kepadanya untuk diasuh, dididik, dan dibimbing menuju jalan-Nya. Inilah visi tentang peran guru yang harus dihidupkan kembali dalam pendidikan Islam—sebuah visi yang bersumber dari Al-Qur'an, dicontohkan oleh Rasulullah SAW, dan diwariskan oleh para ulama sepanjang sejarah. Firman-Nya adalah penutup yang sempurna untuk refleksi ini:

قُلْ هَٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا۠ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِى ۖ وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ

"Katakanlah: 'Inilah jalan (agama)-ku, aku dan orang-orang yang mengikutiku mengajak (kamu) kepada Allah dengan hujjah yang nyata, Maha Suci Allah, dan aku tiada termasuk orang-orang yang musyrik'") (QS. Yūsuf [12]: 108). Ayat ini adalah deklarasi misi dari setiap *mu'allim*: bahwa jalan hidupnya adalah mengajak kepada Allah dengan *baṣīrah*—dengan ilmu yang mendalam, dengan kesadaran yang jernih, dan dengan keteladanan yang tulus—sebuah jalan yang ditempuh oleh Rasulullah SAW dan diikuti oleh para pewarisnya sepanjang sejarah. *Wallāhu a'lam*.

IMPLIKASI PEDAGOGIS

SETELAH menelusuri fondasi konseptual *ta'līm*—dari akar etimologisnya, dasar-dasar Qur'aninya, hakikat proses pembelajaran sebagai transformasi jiwa, hingga peran guru sebagai pewaris kenabian—kita kini dihadapkan pada sebuah pertanyaan yang paling menentukan bagi praksis pendidikan: apa konsekuensi operasional dari seluruh bangunan teoretis ini terhadap cara kita mendesain kurikulum, menyampaikan pengajaran, dan membentuk budaya akademik di institusi-institusi pendidikan Islam? Pertanyaan ini sangat krusial, karena sebuah teori—betapapun brilian dan mendalamnya—akan tetap menjadi artefak intelektual yang steril jika ia tidak mampu membuahkan implikasi-implikasi praktis yang mentransformasi realitas pembelajaran di ruang-ruang kelas, laboratorium, dan perpustakaan.

Sejarah reformasi pendidikan Islam—dari Muhammad Abduh hingga Fazlur Rahman, dari al-Attas hingga Amin Abdullah—telah mengajarkan kepada kita sebuah pelajaran yang pahit namun berharga: bahwa kesenjangan antara idealitas teoretis dan realitas pedagogis sering kali merupakan jurang yang paling sulit dijembatani. Terlalu banyak gagasan brilian yang telah dirumuskan dalam seminar-seminar, diterbitkan dalam jurnal-jurnal, dan diabadikan dalam buku-buku—namun gagal mentransformasi secara fundamental cara guru mengajar di ruang kelas dan cara murid belajar di bangku sekolah. Implikasi pedagogis yang akan kita uraikan dalam bagian ini, dengan demikian, bukanlah sekadar "rekomendasi" atau "saran" yang bersifat opsional; ia adalah konsekuensi logis yang mengalir secara niscaya dari hakikat *ta'līm* itu sendiri. Jika *ta'līm* adalah proses iluminasi yang mentransformasi jiwa, maka pedagogi yang digunakan haruslah pedagogi yang menerangi, bukan yang membebani; jika *ta'līm* melibatkan integrasi antara usaha aktif dan penerimaan pasif, maka metode pengajaran haruslah metode yang mendorong inkuiri sekaligus menanamkan kerendahan hati; jika *ta'līm* adalah aktivitas sakral yang diwarisi dari para nabi, maka seluruh atmosfer pendidikan haruslah mencerminkan kesakralan tersebut. Dalam sub-bab ini, kita akan menguraikan implikasi-implikasi pedagogis dari konsep *ta'līm* ke dalam lima dimensi fundamental yang saling terkait:

1. dimensi kurikuler—bagaimana *ta'līm* menuntut desain kurikulum yang integratif, hierarkis, dan kontekstual;
2. dimensi metodologis—bagaimana *ta'līm* menuntut pergeseran dari pedagogi transmisi menuju pedagogi transformatif;
3. dimensi relasional—bagaimana *ta'līm* menuntut pola relasi guru-murid yang personal, dialogis, dan spiritual;
4. dimensi teknologis—bagaimana *ta'līm* merespons tantangan dan peluang era digital tanpa kehilangan esensinya; dan
5. dimensi evaluatif—bagaimana *ta'līm* menuntut sistem evaluasi yang holistik dan berorientasi pada pertumbuhan, bukan sekadar pengukuran.

Melalui elaborasi kelima dimensi ini, kita akan melihat bahwa *ta'līm* bukanlah sekadar "salah satu pendekatan" dalam pendidikan Islam; ia adalah paradigma

pedagogis yang utuh—sebuah paradigma yang, jika diimplementasikan secara konsisten dan kreatif, memiliki potensi untuk mentransformasi institusi-institusi pendidikan Islam dari pabrik-pabrik hafalan yang kering menjadi taman-taman ilmu yang hidup, dari tempat-tempat yang mematikan rasa ingin tahu menjadi ruang-ruang yang membangkitkan cinta kepada kebenaran, dan dari sistem-sistem yang mencetak "pekerja terampil" menjadi komunitas-komunitas yang melahirkan *insān kāmil* (Al-Attas, 1980, hlm. 60–80; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 1, hlm. 50–100; Husain & Ashraf, 1979, hlm. 110–150).

1. Dimensi Kurikuler

Implikasi pertama dan paling fundamental dari konsep *ta'līm* terhadap praksis pendidikan adalah rekonstruksi kurikulum—cetak biru operasional yang menentukan *apa* yang diajarkan, *dalam urutan apa* ia diajarkan, dan *bagaimana* keterkaitannya satu sama lain. Berdasarkan analisis terhadap dasar-dasar Al-Qur'an tentang *ta'līm*, khususnya QS. Al-'Alaq [96]: 4-5 yang menegaskan bahwa Allah mengajarkan manusia *mā lam ya'lam* (apa yang tidak diketahuinya), dan QS. Al-Baqarah [2]: 31 yang menegaskan bahwa Allah mengajarkan Adam *al-asmā'a kullahā* (nama-nama seluruhnya), kita dapat menyimpulkan bahwa objek *ta'līm* dalam Islam bersifat universal dan komprehensif—mencakup seluruh realitas yang dapat diketahui, baik yang bersumber dari wahyu maupun yang ditemukan melalui observasi dan penalaran. Tidak ada dikotomi antara "ilmu agama" dan "ilmu dunia" dalam Al-Qur'an; yang ada adalah kesatuan ilmu (*waḥdat al-'ulūm*) di bawah payung tauhid. Implikasi kurikuler dari prinsip ini sangatlah radikal: ia menuntut diakhirinya fragmentasi kurikulum menjadi "mata pelajaran agama" dan "mata pelajaran umum" yang diajarkan dalam silo-silo yang terpisah, dan sebagai gantinya, pembangunan sebuah kurikulum integratif di mana seluruh disiplin ilmu—dari tafsir hingga teknik, dari hadis hingga hukum internasional—diorganisasikan sebagai cabang-cabang dari pohon yang sama, yang akarnya adalah tauhid dan yang buahnya adalah kemaslahatan umat manusia dan *ma'rifatullāh*.

Kurikulum integratif ini, sebagaimana telah diisyaratkan oleh para pemikir seperti al-Attas (1980, hlm. 50–70) dan al-Faruqi (1982, hlm. 80–120), harus didesain dalam bentuk konsentris dan spiral. Pada inti (*core*) dari kurikulum, ditempatkan ilmu-ilmu yang membentuk pandangan dunia Islam—tauhid, *'ulūm al-Qur'ān*, *'ulūm al-Ḥadīth*, dan akhlak—yang berfungsi sebagai fondasi metafisik dan etis bagi seluruh bangunan pengetahuan. Di lapisan kedua, ditempatkan ilmu-ilmu alat (*al-'ulūm al-āliyyah*)—bahasa Arab, logika, dan metodologi penelitian—yang berfungsi sebagai instrumen untuk memahami wahyu dan meneliti alam semesta. Di lapisan ketiga, ditempatkan ilmu-ilmu eksplorasi—ilmu-ilmu alam, sosial, dan humaniora—yang berfungsi untuk "membaca" *āyāt* Allah di alam semesta, dalam sejarah, dan dalam diri manusia.

Di lapisan keempat, ditempatkan ilmu-ilmu aplikasi—kedokteran, teknik, ekonomi, hukum—yang berfungsi untuk menerjemahkan pengetahuan ke dalam tindakan yang memakmurkan bumi (*'imārat al-arḍ*). Yang sangat penting, desain ini bukanlah desain yang statis dan linear; ia bersifat spiral (*al-manhaj al-ḥalazūnī*), di mana konsep-konsep fundamental diperkenalkan secara sederhana pada tahap-tahap awal, kemudian diperdalam dan diperluas secara bertahap seiring dengan perkembangan kognitif dan spiritual peserta didik. Prinsip *al-tadrīj* (bertahap) yang ditekankan oleh Ibn Khaldūn (2015, Jilid 3, hlm. 250–280) dan prinsip *al-takrār* (pengulangan dengan variasi) yang menjadi metode Al-Qur'an—sebagaimana telah kita bahas—adalah fondasi bagi desain spiral ini. Kurikulum yang baik, dalam kerangka *ta'līm*, bukanlah kurikulum yang "selesai" dalam satu putaran; ia adalah kurikulum yang terus berputar dan semakin dalam, memungkinkan peserta didik untuk kembali kepada tema-tema fundamental dengan pemahaman yang semakin matang dan perspektif yang semakin luas.

Lebih dari itu, kurikulum integratif ini harus kontekstual (*al-manhaj al-siyāqī*). Al-Qur'an diturunkan secara bertahap selama dua puluh tiga tahun, merespons situasi-situasi konkret yang dihadapi oleh komunitas Muslim pertama—sebuah fakta yang memiliki implikasi pedagogis yang sangat mendalam. Ia menunjukkan bahwa *ta'līm* yang efektif bukanlah *ta'līm* yang bersifat abstrak dan terlepas dari realitas, melainkan *ta'līm* yang menjawab pertanyaan-pertanyaan nyata, merespons tantangan-tantangan aktual, dan membimbing peserta didik untuk memahami dan mentransformasi dunia di sekitar mereka. Kurikulum pendidikan Islam, dengan demikian, tidak boleh menjadi "museum" yang hanya memamerkan artefak-artefak keilmuan masa lalu; ia harus menjadi laboratorium hidup yang membekali peserta didik dengan kemampuan untuk menganalisis isu-isu kontemporer—dari krisis ekologi hingga ketimpangan global, dari revolusi digital hingga disrupsi bioteknologi—dalam kerangka nilai-nilai dan metodologi Islam. Seorang peserta didik yang telah menyelesaikan kurikulum *ta'līm* yang kontekstual bukanlah seseorang yang hanya bisa mengutip pendapat-pendapat ulama abad pertengahan; ia adalah seorang mujtahid kontemporer yang mampu menggunakan alat-alat analitis dari tradisi Islam—*qiyās*, *istiṣlāḥ*, *maqāṣid al-sharī'ah*—untuk merespons persoalan-persoalan yang belum pernah dihadapi oleh para pendahulunya.

2. Dimensi Metodologis

Jika dimensi kurikuler berfokus pada *apa* yang diajarkan, maka dimensi metodologis berfokus pada *bagaimana* ia diajarkan. Dalam kerangka *ta'līm* yang telah kita bangun—di mana pembelajaran dipahami sebagai transformasi jiwa, bukan sekadar transfer informasi—metodologi pengajaran harus mengalami pergeseran paradigmatik yang fundamental: dari pedagogi transmisi (*transmission pedagogy*) menuju pedagogi transformatif (*transformative*

pedagogy). Pedagogi transmisi—yang mendominasi banyak institusi pendidikan Islam hingga hari ini—didasarkan pada asumsi bahwa pengetahuan adalah "benda" yang dapat dipindahkan dari kepala guru ke kepala murid melalui ceramah, dikte, dan hafalan. Dalam model ini, guru adalah "pemilik pengetahuan" yang aktif berbicara, dan murid adalah "wadah kosong" yang pasif menerima. Model ini—yang oleh Paulo Freire (1970, hlm. 50–80) secara tajam disebut sebagai *banking education*—tidak hanya tidak efektif secara kognitif, tetapi juga bertentangan secara fundamental dengan semangat Al-Qur'an yang secara konsisten mendorong *tafakkur*, *tadabbur*, *ta'aqqul*, dan *ijtihād*. Al-Qur'an tidak pernah memerintahkan: "Dengarkanlah secara pasif dan hafalkanlah!" Sebaliknya, ia selalu menyerukan: "Perhatikanlah! Pikirkanlah! Renungkanlah!"—seruan-seruan yang mengandaikan keterlibatan aktif akal dalam proses pembelajaran.

Pedagogi transformatif, sebaliknya, didasarkan pada asumsi bahwa pengetahuan bukanlah "benda" yang dapat ditransfer, melainkan cahaya yang hanya dapat "dinyalakan" dalam jiwa peserta didik melalui proses inkuiri, refleksi, dan internalisasi yang aktif. Dalam model ini, peran guru bukanlah sebagai "pemberi informasi," melainkan sebagai fasilitator dialog, pembimbing refleksi, dan katalisator transformasi. Beberapa strategi pedagogis yang selaras dengan semangat *ta'līm* meliputi:

- dialog dan *ḥiwār*. Sebagaimana telah kita bahas secara ekstensif dalam sub-bab tentang metode pendidikan Qur'ani, Al-Qur'an dipenuhi dengan dialog-dialog—antara Allah dan malaikat, antara para nabi dan kaumnya, antara orang-orang beriman dan orang-orang kafir. Ini menunjukkan bahwa dialog adalah metode ilahi untuk menyampaikan kebenaran dan membimbing manusia. Dalam konteks pendidikan, dialog memungkinkan peserta didik untuk mengartikulasikan pemikiran mereka, menguji asumsi-asumsi mereka, dan mendengarkan perspektif-perspektif alternatif. Seorang guru yang menggunakan dialog secara efektif tidak hanya "memberi tahu" jawaban; ia mengajukan pertanyaan-pertanyaan yang merangsang pemikiran, menantang keyakinan-keyakinan yang tidak teruji, dan membimbing murid untuk menemukan jawaban sendiri. Rasulullah SAW adalah teladan tertinggi dari pedagogi dialogis ini: beliau sering kali memulai pengajarannya dengan pertanyaan-pertanyaan yang membangkitkan perhatian dan rasa ingin tahu para sahabat—seperti أَتَدْرُونَ مَا ٱلْمُفْلِسُ؟ ("Tahukah kalian siapakah orang yang bangkrut itu?") (HR. Muslim, no. 2581)—sebelum memberikan jawaban yang mendalam dan transformatif.
- inkuiri dan pembelajaran berbasis masalah (*problem-based learning*). Al-Qur'an mendorong manusia untuk mengamati, meneliti, dan merenungkan fenomena-fenomena alam: أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ("Maka apakah mereka tidak memperhatikan unta, bagaimana ia diciptakan?") (QS. Al-Ghāshiyah [88]:

17). Ayat ini—dan puluhan ayat serupa—adalah undangan untuk melakukan inkuiri empiris. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa peserta didik harus dilibatkan dalam proyek-proyek penelitian, studi kasus, dan eksperimen yang memungkinkan mereka untuk mengalami secara langsung proses penemuan pengetahuan, bukan hanya menerima hasil akhirnya. Seorang guru sains, misalnya, tidak hanya mengajarkan "teori gravitasi" sebagai fakta yang harus dihafal; ia mengajak murid-muridnya untuk melakukan eksperimen, mengukur, menganalisis data, dan menarik kesimpulan—sebuah proses yang tidak hanya mengajarkan konten, tetapi juga melatih keterampilan berpikir ilmiah yang merupakan inti dari *ta'līm*.

- refleksi dan *tafakkur*. Sebagaimana telah ditekankan oleh al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 50–80) dan para pemikir Muslim lainnya, pengetahuan yang tidak direnungkan adalah pengetahuan yang dangkal dan tidak transformatif. Oleh karena itu, pedagogi *ta'līm* harus memberikan ruang yang memadai untuk refleksi—waktu bagi peserta didik untuk merenungkan apa yang telah mereka pelajari, menghubungkannya dengan pengalaman pribadi mereka, dan mempertimbangkan implikasi-implikasinya bagi kehidupan mereka. Praktik-praktik seperti menulis jurnal reflektif, berbagi dalam kelompok-kelompok diskusi kecil, atau sekadar mengheningkan diri sejenak di akhir pelajaran—semuanya adalah strategi-strategi sederhana namun sangat efektif untuk mengintegrasikan *tafakkur* ke dalam proses pembelajaran.
- pembelajaran kolaboratif dan *mudhākarah*. Dalam tradisi Islam, belajar bukanlah aktivitas soliter; ia adalah aktivitas yang sering kali dilakukan secara kolektif, melalui *ḥalaqāt* (lingkaran-lingkaran studi) di mana para murid membaca teks bersama, mendiskusikannya, dan saling mengajar. Praktik *mudhākarah*—saling mengingatkan dan mendiskusikan ilmu—adalah metode yang sangat dianjurkan oleh para ulama klasik. Dalam konteks modern, pembelajaran kolaboratif dapat mengambil berbagai bentuk—diskusi kelompok, proyek tim, *peer tutoring*—yang semuanya bertujuan untuk mengaktifkan partisipasi murid, mengembangkan keterampilan komunikasi dan kerjasama, dan menciptakan komunitas belajar yang saling mendukung.

3. Dimensi Relasional

Jika dimensi kurikuler dan metodologis berfokus pada *apa* dan *bagaimana* pengajaran, maka dimensi relasional berfokus pada kualitas hubungan antara guru dan murid yang menjadi medium bagi terjadinya *ta'līm*. Dalam kerangka Islam, sebagaimana telah ditekankan dalam pembahasan tentang peran guru, relasi guru-murid bukanlah relasi transaksional dan impersonal, melainkan relasi spiritual (*al-'alāqah al-rūḥiyyah*) yang sarat dengan nilai dan tanggung jawab. Implikasi pedagogis dari prinsip ini adalah bahwa institusi-institusi pendidikan Islam harus secara sadar menciptakan kondisi-kondisi yang memungkinkan bagi

terbentuknya relasi guru-murid yang mendalam dan transformatif. Beberapa langkah konkret yang dapat diambil meliputi:

— membatasi rasio guru-murid agar setiap guru dapat mengenal murid-muridnya secara personal, memahami kekuatan dan kelemahan masing-masing, dan memberikan perhatian yang disesuaikan dengan kebutuhan individual;
— menyediakan waktu dan ruang untuk interaksi informal antara guru dan murid di luar jam pelajaran—melalui program mentoring, *ḥalaqah* kecil, atau sekadar percakapan santai di kantin atau taman kampus;
— melatih para guru—tidak hanya dalam keterampilan teknis mengajar, tetapi juga dalam keterampilan mendengarkan, empati, dan bimbingan spiritual; dan
— menumbuhkan budaya institusi di mana guru dipandang bukan sebagai "atasan" yang harus ditakuti, melainkan sebagai pembimbing yang dihormati dan dicintai—sebuah budaya yang meneladani relasi antara Rasulullah SAW dan para sahabatnya, yang diliputi oleh rasa hormat sekaligus kasih sayang yang mendalam.

4. Dimensi Teknologis

Era digital yang kita huni saat ini menghadirkan peluang sekaligus jebakan yang sangat signifikan bagi implementasi *ta'līm*. Di satu sisi, teknologi digital—internet, media sosial, kecerdasan buatan, *virtual reality*—menyediakan akses ke sumber-sumber pengetahuan yang belum pernah tersedia sebelumnya dalam sejarah manusia. Seorang murid di desa terpencil kini dapat mengakses perpustakaan-perpustakaan digital terbesar di dunia, mengikuti kuliah dari para profesor terkemuka melalui *Massive Open Online Courses* (MOOCs), dan berinteraksi dengan para sarjana dari seluruh penjuru dunia melalui forum-forum diskusi daring. Dalam perspektif *ta'līm*, ini adalah berkah yang luar biasa—sebuah penggenapan dari firman Allah SWT:

عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

"Dia mengajar manusia apa yang tidak diketahuinya" (QS. Al-'Alaq [96]: 5)—yang kini terjadi dalam skala dan kecepatan yang tak terbayangkan sebelumnya. Teknologi digital, dengan demikian, dapat menjadi alat yang sangat efektif untuk mendemokratisasi akses kepada *ta'līm* dan untuk memperkaya pengalaman belajar melalui simulasi, visualisasi, dan interaktivitas yang canggih.

Namun, di sisi lain, era digital juga menghadirkan jebakan-jebakan yang sangat serius yang dapat merusak esensi *ta'līm* jika tidak disikapi dengan kritis dan bijaksana. Jebakan pertama adalah distraksi dan fragmentasi perhatian. Teknologi digital—khususnya media sosial—didesain untuk menciptakan ketergantungan dan distraksi yang kronis, memecah-belah perhatian pengguna ke dalam potongan-potongan kecil yang tidak memungkinkan terjadinya

tafakkur (perenungan mendalam) yang merupakan inti dari proses *ta'līm*. Seorang murid yang menghabiskan berjam-jam untuk "berselancar" di media sosial—melompat dari satu konten singkat ke konten singkat lainnya—sedang melatih dirinya untuk menjadi pemikir yang dangkal dan terfragmentasi, bukan pemikir yang mendalam dan reflektif. Jebakan kedua adalah ilusi pengetahuan (*wahm al-ma'rifah*). Kemudahan akses ke informasi melalui mesin pencari seperti Google dapat menciptakan ilusi bahwa "aku tahu," padahal yang terjadi hanyalah "aku bisa menemukan." Informasi yang diperoleh secara instan dan tanpa usaha sering kali tidak terinternalisasi, tidak direnungkan, dan tidak bertahan lama dalam ingatan—berbeda secara fundamental dari pengetahuan yang diperoleh melalui proses belajar yang sungguh-sungguh, yang melibatkan usaha, pengulangan, dan refleksi. Jebakan ketiga adalah dehumanisasi relasi guru-murid. Ketika pendidikan direduksi menjadi sekadar transfer konten digital—melalui video pembelajaran, modul daring, atau *chatbot* AI—dimensi personal, spiritual, dan etis dari *ta'līm*—yang memerlukan kehadiran fisik, interaksi tatap muka, dan keteladanan langsung—terancam hilang. Sebuah layar komputer, betapapun canggihnya, tidak dapat menggantikan sentuhan hati seorang guru yang tulus, tatapan mata yang penuh perhatian, atau keteladanan yang disaksikan secara langsung.

Menghadapi dualitas ini, institusi-institusi pendidikan Islam harus mengembangkan strategi teknologis yang bijaksana dan seimbang. Di satu sisi, mereka harus memanfaatkan teknologi digital secara maksimal untuk memperkaya pengalaman belajar, memperluas akses ke sumber-sumber pengetahuan, dan mengembangkan keterampilan literasi digital yang sangat diperlukan di abad ke-21. Di sisi lain, mereka harus melindungi esensi *ta'līm* dari distorsi-distorsi yang dapat ditimbulkan oleh teknologi. Beberapa langkah konkret yang dapat diambil meliputi:

(a) mengintegrasikan teknologi secara bijaksana ke dalam kurikulum, bukan sebagai pengganti, melainkan sebagai pelengkap dari interaksi tatap muka antara guru dan murid;
(b) mendidik peserta didik tentang literasi digital yang kritis dan etis—mengajarkan mereka untuk mengevaluasi sumber-sumber informasi secara kritis, menggunakan teknologi secara bertanggung jawab, dan mengelola waktu layar (*screen time*) mereka secara sehat;
(c) mempertahankan dan memperkuat dimensi personal dan spiritual dari *ta'līm*—melalui *ḥalaqāt* kecil, program mentoring, dan kegiatan-kegiatan yang melibatkan interaksi langsung dan keteladanan personal; dan
(d) menggunakan teknologi untuk memperdalam, bukan menggantikan, *tafakkur*—misalnya, dengan menggunakan simulasi dan visualisasi untuk memperkaya pemahaman, tetapi tetap memberikan ruang yang memadai untuk refleksi dan diskusi. Dalam keseimbangan yang bijaksana inilah *ta'līm*

dapat terus hidup dan berkembang di era digital, memanfaatkan peluang-peluang yang ditawarkan oleh teknologi tanpa kehilangan esensi spiritualnya.

5. Dimensi Evaluatif

Dimensi terakhir—dan yang sering kali paling diabaikan dalam diskursus pedagogis—adalah dimensi evaluatif: bagaimana kita menilai keberhasilan *ta'līm*? Dalam sistem pendidikan modern yang didominasi oleh paradigma industrial, evaluasi hampir seluruhnya direduksi menjadi pengukuran kuantitatif—ujian tertulis, skor numerik, peringkat, dan indeks prestasi kumulatif. Model evaluasi ini, meskipun memiliki kegunaan administratif tertentu, secara fundamental tidak memadai untuk menilai pencapaian *ta'līm* dalam pengertiannya yang paling autentik. Sebab, *ta'līm*—sebagaimana telah kita pahami—bukanlah sekadar akumulasi informasi yang dapat diukur dengan tes pilihan ganda; ia adalah transformasi jiwa yang melibatkan dimensi kognitif, afektif, spiritual, dan etis yang sangat kompleks. Bagaimana kita dapat mengukur, dengan skala numerik, kedalaman *tafakkur* seorang murid, ketulusan *niyyah*-nya dalam mencari ilmu, atau pertumbuhan *adab*-nya terhadap guru dan sesama? Pertanyaan ini—yang menyentuh inti dari problem evaluasi dalam pendidikan Islam—menuntut sebuah reorientasi fundamental terhadap cara kita memahami dan mempraktikkan evaluasi.

Dalam kerangka *ta'līm*, evaluasi harus dipahami bukan sebagai pengukuran (*measurement*) yang statis dan reduktif, melainkan sebagai penilaian pertumbuhan (*assessment of growth*) yang holistik dan berkelanjutan. Tujuannya bukanlah untuk memberi label "lulus" atau "gagal," "pintar" atau "bodoh," melainkan untuk mendiagnosis kekuatan dan kelemahan, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan membimbing peserta didik dalam perjalanan pertumbuhan intelektual, moral, dan spiritual mereka. Evaluasi semacam ini harus bersifat multidimensi—mencakup tidak hanya penguasaan kognitif (*al-jānib al-'ilmī*), tetapi juga perkembangan karakter (*al-jānib al-khuluqī*), keterampilan praktis (*al-jānib al-mihārī*), dan kesadaran spiritual (*al-jānib al-rūḥī*). Ia harus bersifat formatif dan berkelanjutan (*taqwīm takwīnī mustamirr*)—dilakukan secara terus-menerus sepanjang proses pembelajaran, bukan hanya pada akhir semester melalui ujian final. Ia harus melibatkan peserta didik secara aktif dalam proses evaluasi—melalui penilaian diri (*al-taqwīm al-dhātī*), penilaian antar-teman (*taqwīm al-aqrān*), dan refleksi pribadi—sehingga evaluasi menjadi bagian integral dari proses pembelajaran, bukan sekadar vonis eksternal yang menakutkan. Dan yang paling penting, ia harus dilakukan dengan semangat *raḥmah* dan *adab*—dengan kesadaran bahwa di balik setiap nilai dan setiap peringkat, terdapat seorang manusia dengan segala kompleksitas, perjuangan, dan potensinya, yang harus diperlakukan dengan hormat, kasih sayang, dan keadilan.

Beberapa strategi evaluasi yang selaras dengan semangat *ta'līm* meliputi berikut:

- portofolio (*al-ḥāfiẓah al-taqwīmiyyah*)—kumpulan karya-karya peserta didik yang menunjukkan perkembangan mereka dari waktu ke waktu, memungkinkan penilaian yang lebih holistik dan otentik;
- penilaian berbasis proyek (*taqwīm al-mashrū'āt*)—di mana peserta didik dinilai berdasarkan kemampuan mereka untuk merencanakan, melaksanakan, dan melaporkan sebuah proyek yang mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu dan keterampilan;
- penilaian kinerja (*taqwīm al-adā'*)—di mana peserta didik dinilai berdasarkan demonstrasi praktis dari keterampilan yang telah mereka pelajari, bukan hanya berdasarkan jawaban tertulis;
- jurnal reflektif (*al-yawmiyyāt al-ta'ammuliyyah*)—di mana peserta didik secara berkala menulis refleksi tentang apa yang telah mereka pelajari, bagaimana mereka mengalaminya, dan bagaimana hal itu memengaruhi pemikiran dan perilaku mereka; dan
- umpan balik naratif (*al-taghdhiyah al-radī'ah al-sardiyyah*)—di mana guru memberikan komentar-komentar tertulis yang mendetail dan personal tentang kekuatan, kelemahan, dan area-area yang perlu dikembangkan oleh setiap murid, sebagai pengganti—atau setidaknya pelengkap—dari sekadar angka atau huruf.

Kelima dimensi yang telah kita uraikan di atas—kurikuler, metodologis, relasional, teknologis, dan evaluatif—bukanlah resep-resep yang terpisah yang dapat dipilih secara eklektik. Mereka adalah komponen-komponen yang saling terkait dari satu paradigma pedagogis yang utuh—sebuah paradigma yang mengalir secara organik dari konsep *ta'līm* yang telah kita bangun di atas fondasi Al-Qur'an, Sunnah, dan tradisi intelektual Islam. Paradigma ini, jika diimplementasikan secara konsisten dan kreatif, memiliki potensi untuk mentransformasi institusi-institusi pendidikan Islam dari "pabrik-pabrik hafalan" menjadi "taman-taman ilmu"—tempat-tempat di mana jiwa-jiwa muda tidak hanya "diisi" dengan informasi, tetapi juga diterangi dengan cahaya pengetahuan, disucikan dengan adab dan akhlak, dan dibimbing menuju pengenalan terhadap Allah SWT. *Wallāhu a'lam*.

PERTANYAAN KRITIS

1. Al-Qur'an menobatkan *ta'līm* sebagai aktivitas ilahi (QS. Al-'Alaq [96]: 4-5) dan faktor pembeda yang menjadikan Adam lebih unggul daripada malaikat (QS. Al-Baqarah [2]: 31). Jika *ta'līm* adalah esensi dari kemanusiaan dan aktivitas yang paling mendekati *ṣifah* Allah sebagai *al-Mu'allim*, bagaimana mungkin profesi guru—yang merupakan pelaksana utama *ta'līm*—mengalami degradasi sosial dan ekonomi yang begitu parah di banyak masyarakat Muslim kontemporer?

Apakah ini merupakan refleksi dari krisis *adab* yang didiagnosis oleh al-Attas, di mana umat Islam telah kehilangan kemampuan untuk menempatkan sesuatu pada tempatnya yang tepat?

2. Konsep *ta'līm* yang digali dari Al-Qur'an mencakup dua gerakan yang tampaknya paradoksal: *yu'allimukum al-kitāb wa al-ḥikmah* (pengajaran kitab dan hikmah) dan *yu'allimukum mā lam takūnū ta'lamūn* (pengajaran pengetahuan baru). Gerakan pertama menekankan transmisi warisan, sedangkan gerakan kedua menekankan eksplorasi dan inovasi. Dalam praktik pendidikan Islam kontemporer, sering kali terjadi ketimpangan di antara keduanya. Apakah sistem pendidikan Islam saat ini lebih cenderung terjebak pada "pemeliharaan warisan" (*ḥifẓ al-turāth*) dengan mengorbankan "penciptaan pengetahuan baru" (*ibdā' al-jadīd*)? Apa implikasinya terhadap kemampuan umat Islam untuk berkontribusi dalam peradaban global?
3. Dalam pembahasan tentang hakikat proses pembelajaran, ditegaskan bahwa pengetahuan bertempat di jiwa (*nafs*) dan bahwa hati yang kotor—karena kesombongan, iri hati, atau cinta dunia—adalah *hijāb* yang menghalangi masuknya cahaya ilmu. Jika premis ini diterima, bukankah seluruh sistem pendidikan modern yang mengabaikan dimensi *tazkiyat al-nafs* dan hanya berfokus pada pengembangan kognitif pada dasarnya sedang membangun di atas fondasi yang rapuh? Bagaimana institusi pendidikan Islam dapat mengintegrasikan *tazkiyah* ke dalam struktur kurikuler dan evaluatifnya tanpa menjadikannya sekadar formalitas atau mata pelajaran tambahan yang kehilangan esensinya?
4. Relasi guru-murid dalam Islam adalah relasi *ṣuḥbah* yang spiritual dan personal. Namun, sistem pendidikan massal modern menuntut efisiensi, standarisasi, dan rasio guru-murid yang sangat besar. Dalam konteks ini, apakah *ta'līm* dalam pengertiannya yang autentik masih mungkin dipertahankan, ataukah ia harus berkompromi secara fundamental? Apakah pesantren tradisional dengan sistem *sorogan* dan *bandongan*-nya merupakan benteng terakhir dari *ta'līm* yang autentik, ataukah mereka juga harus bertransformasi?
5. Al-Attas (1980) secara tegas mengkritik penggunaan *tarbiyah* sebagai konsep payung pendidikan Islam dan mengusulkan *ta'dīb* sebagai alternatif. Sementara itu, *ta'līm*—sebagaimana telah kita uraikan—memiliki akar Qur'ani yang sangat kuat dan merupakan pilar misi kenabian. Di manakah posisi *ta'līm* dalam perdebatan antara *tarbiyah* dan *ta'dīb*? Apakah *ta'līm* adalah konsep yang independen, ataukah ia lebih tepat dipahami sebagai dimensi instrumental yang harus tunduk di bawah payung *ta'dīb*?
6. Dimensi kurikuler *ta'līm* menuntut integrasi seluruh ilmu di bawah payung tauhid. Namun, integrasi ini sering kali dipahami secara dangkal sebagai sekadar "mencari ayat Al-Qur'an yang relevan dengan materi pelajaran." Bagaimana kita dapat membedakan antara integrasi epistemologis yang autentik—di mana

pandangan dunia Islam benar-benar menjadi fondasi bagi setiap disiplin—dengan "integrasi kosmetik" (*al-takāmul al-shaklī*) yang hanya menempelkan label Islam pada permukaan?

7. Pedagogi transformatif yang didasarkan pada *ta'līm* menuntut pergeseran dari model transmisi ke model dialog, inkuiri, dan refleksi. Namun, model transformatif ini sering kali memerlukan waktu yang lebih lama, rasio guru-murid yang lebih kecil, dan keterampilan fasilitasi yang lebih tinggi. Di tengah tekanan untuk "menyelesaikan kurikulum" dan "mencapai target ujian," bagaimana guru dapat secara realistis mengimplementasikan pedagogi transformatif tanpa mengorbankan tuntutan-tuntutan administratif?
8. Evaluasi dalam kerangka *ta'līm* harus bersifat multidimensi dan berorientasi pada pertumbuhan. Namun, sistem evaluasi yang dominan—baik di institusi pendidikan Islam maupun umum—masih bertumpu pada ujian tertulis yang mengukur kemampuan kognitif tingkat rendah. Apa saja hambatan-hambatan struktural, kultural, dan psikologis yang mencegah pergeseran menuju model evaluasi yang lebih holistik? Apakah sertifikasi dan akreditasi internasional—yang sering kali memaksakan standar-standar kuantitatif—justru menjadi penghalang bagi implementasi evaluasi yang autentik?
9. Dalam pembahasan tentang dasar Al-Qur'an, QS. Al-'Alaq [96]: 4-5 menyebut *al-qalam* (pena) sebagai instrumen pengajaran Ilahi. Di era digital, "pena" telah bertransformasi menjadi keyboard, layar sentuh, dan algoritma kecerdasan buatan. Apakah transformasi ini bersifat netral, ataukah ia membawa implikasi epistemologis yang mendalam? Apakah *ta'līm* melalui medium digital—yang cenderung cepat, instan, dan terfragmentasi—dapat menghasilkan *malakah* dan *tafakkur* yang mendalam sebagaimana *ta'līm* melalui *ṣuḥbah* langsung dengan guru?
10. Setelah menelusuri seluruh diskursus tentang *ta'līm*, dari etimologi hingga implikasi pedagogis, rumuskan visi Anda tentang "sekolah *ta'līm*" yang ideal. Bagaimana kurikulumnya, metode pengajarannya, relasi guru-muridnya, sistem evaluasinya, dan bagaimana sekolah tersebut akan menyeimbangkan antara *ta'līm al-kitāb wa al-ḥikmah* dan *ta'līm mā lam takūnū ta'lamūn*? Apakah visi ini dapat diwujudkan dalam sistem pendidikan yang ada, ataukah ia memerlukan penciptaan institusi-institusi alternatif yang sama sekali baru?

REFERENSI

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and workplan*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2011). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn* (5 jilid). Dār al-Ṣādir.

Al-Jurjānī, A. (1985). *al-Ta'rīfāt*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Rāghib al-Aṣfahānī, Ḥ. (2009). *Mufradāt alfāẓ al-Qur'ān*. Dār al-Qalam.

Al-Rāzī, F. (2000). *Mafātīḥ al-ghayb* (32 jilid). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Ṭabarī, M. (1999). *Jāmi' al-bayān 'an ta'wīl āy al-Qur'ān* (26 jilid). Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Zarnūjī, B. (1947). *Ta'līm al-muta'allim ṭarīq al-ta'allum*. Maṭba'ah al-Ṣāwī.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Husain, S. S., & Ashraf, S. A. (1979). *Crisis in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Ibn Kathīr, I. (1999). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm* (8 jilid). Dār Ṭaybah.

Ibn Khaldūn, A. (2015). *The Muqaddimah: An introduction to history* (F. Rosenthal, Trans., N. J. Dawood, Ed.). Princeton University Press.

Ibn Manẓūr, M. (1955). *Lisān al-'Arab* (15 jilid). Dār Ṣādir.

Ibn Sīnā, A. (1982). *Kitāb al-siyāsah fī al-ta'dīb*. Dār al-Mashriq.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.

Messick, B. (1993). *The calligraphic state: Textual domination and history in a Muslim society*. University of California Press.

Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Abdullah, M. A. (2006). *Islamic studies di perguruan tinggi: Pendekatan integratif-interkonektif*. Pustaka Pelajar.

Al-Alwani, T. J. (2005). *Issues in contemporary Islamic thought*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Sha'rāwī, M. M. (1991). *Tafsīr al-Sha'rāwī*. Akhbār al-Yawm.

Ashraf, S. A. (1985). *New horizons in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Bakar, O. (1999). *The history and philosophy of Islamic science*. Islamic Texts Society.

Cook, B. J. (1999). Islamic versus Western conceptions of education: Reflections on Egypt. *International Review of Education*, *45*(3–4), 339–357.

Günther, S. (Ed.). (2020). *Knowledge and education in classical Islam: Religious learning between continuity and change* (2 vols.). Brill.

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, *40*(4), 517–529.

Izutsu, T. (2002). *Ethico-religious concepts in the Qur'an*. McGill-Queen's University Press.

Kuntowijoyo. (2006). *Islam sebagai ilmu: Epistemologi, metodologi, dan etika*. Tiara Wacana.

Lapidus, I. M. (1984). Knowledge, virtue, and action: The classical Muslim conception of *adab* and the nature of religious fulfillment in Islam. Dalam B. D. Metcalf (Ed.), *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam* (hlm. 38–61). University of California Press.

Metcalf, B. D. (Ed.). (1984). *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam*. University of California Press.

Moosa, E. (2005). *Ghazālī and the poetics of imagination*. University of North Carolina Press.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Ramadan, T. (2009). *Radical reform: Islamic ethics and liberation*. Oxford University Press.

Saeed, A. (2006). *Interpreting the Qur'an: Towards a contemporary approach*. Routledge.

Waghid, Y. (2011). *Conceptions of Islamic education: Pedagogical framings*. Peter Lang.

Wan Daud, W. M. N. (2005). *Filsafat dan amalan pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas: Satu huraian konsep pendidikan Islam*. Penerbit Universiti Malaya.

KONSEP TA'DĪB

Jika *tarbiyah*—sebagaimana telah kita telusuri—beroperasi terutama dalam domain pengasuhan, pemeliharaan, dan pengembangan potensi secara bertahap, dan *ta'līm*—sebagaimana baru saja kita uraikan—memfokuskan energinya pada transmisi pengetahuan dan transformasi intelektual, maka *ta'dīb* memasuki wilayah yang lebih dalam, lebih subtil, dan dalam banyak hal lebih fundamental: domain pembentukan *adab*—pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis, yang berpuncak pada pengenalan terhadap Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq*.

Di antara ketiga istilah kunci dalam diskursus pendidikan Islam—*tarbiyah*, *ta'līm*, dan *ta'dīb*—*ta'dīb* adalah yang paling kontroversial, paling sering disalahpahami, dan—dalam pandangan para pendukungnya yang paling gigih, seperti Syed Muhammad Naquib al-Attas—yang paling fundamental. Kontroversi ini bermula dari sebuah klaim yang sangat provokatif: bahwa *ta'dīb*—bukan *tarbiyah* atau *ta'līm*—adalah istilah yang paling tepat dan paling autentik untuk "pendidikan" dalam Islam. Klaim ini, yang dilontarkan oleh al-Attas (1980, hlm. 20–50) dengan argumentasi yang sangat ketat dan mendalam, didasarkan pada analisis historis, semantik, dan filosofis yang menunjukkan bahwa istilah *tarbiyah*—yang kini mendominasi diskursus pendidikan Islam kontemporer—pada hakikatnya adalah istilah yang terlalu sempit, terlalu duniawi, dan terlalu terikat pada konteks pengasuhan fisik dan pertumbuhan organik untuk dapat menangkap esensi dari pendidikan Islam yang berpuncak pada *ma'rifatullāh*.

Sebaliknya, *ta'dīb*—yang berakar pada konsep *adab*—secara inheren mengandung dimensi spiritual, etis, intelektual, dan sosial yang integral, dan secara langsung mengarahkan peserta didik kepada pengenalan terhadap Allah dan pengakuan terhadap hierarki realitas yang telah ditetapkan oleh-Nya. Kontroversi ini bukanlah sekadar perdebatan terminologis yang dapat diabaikan; ia menyentuh jantung dari identitas pendidikan Islam itu sendiri. Jika al-Attas benar—jika *ta'dīb* memang merupakan konsep yang paling autentik—maka seluruh sistem pendidikan Islam kontemporer yang dibangun di atas fondasi *tarbiyah* harus direorientasi secara fundamental. Kurikulum, metodologi, peran guru, sistem evaluasi, dan bahkan arsitektur institusi pendidikan harus ditinjau ulang dan diselaraskan kembali dengan tujuan *ta'dīb*: pembentukan *insān kāmil* yang mengenali tempatnya dalam tatanan kosmis, dan melalui pengenalan itu, mengenali Tuhannya.

Untuk memahami signifikansi *ta'dīb* secara mendalam, kita harus terlebih dahulu menjernihkan sebuah kesalahpahaman yang sangat umum: bahwa *adab*—kata kunci dari mana *ta'dīb* diturunkan—adalah sekadar "etiket," "sopan santun," atau "tata krama" dalam pengertian superfisial. Kesalahpahaman ini—yang merupakan hasil dari penyempitan makna yang terjadi seiring dengan kemunduran peradaban Islam—telah mereduksi *adab* menjadi sekadar norma-norma perilaku lahiriah, seperti cara duduk yang sopan, cara makan yang benar, atau cara berbicara dengan orang yang lebih tua. Padahal, dalam pengertian aslinya—sebagaimana digunakan dalam Al-Qur'an, Hadis, dan literatur klasik Islam—*adab* memiliki makna yang jauh lebih dalam, lebih kaya, dan lebih transformatif. *Adab* adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis (*al-tārīf bi al-marātib wa al-i'tirāf bihā*)—sebuah kualitas jiwa yang memungkinkan seseorang untuk melihat realitas sebagaimana adanya, dalam hierarki dan keteraturannya, dan untuk menempatkan dirinya, pengetahuannya, dan tindakannya dalam hubungan yang tepat dengan realitas tersebut. Seorang yang memiliki *adab* adalah seorang yang tahu di mana tempatnya di hadapan Allah, di hadapan Rasulullah SAW, di hadapan para ulama dan guru, di hadapan sesama manusia, di hadapan alam semesta, dan bahkan di hadapan dirinya sendiri. Ia tahu bahwa akal harus tunduk kepada wahyu, bahwa ilmu harus diiringi dengan amal, dan bahwa seluruh pencarian intelektual harus diorientasikan kepada *ma'rifatullāh*. Hilangnya *adab*—yang dalam diagnosis al-Attas (1978, hlm. 40–60) merupakan inti dari krisis peradaban Islam kontemporer—adalah malapetaka epistemologis yang paling besar: ketika manusia kehilangan *adab*, ia tidak lagi mampu mengenali tempat yang tepat dari segala sesuatu; ia menempatkan akal di atas wahyu, materi di atas ruh, individu di atas komunitas, dan—pada puncaknya—dirinya sendiri di atas Tuhan.

Dalam sub-bab ini, kita akan mengeksplorasi secara mendalam konsep *ta'dīb* melalui lima dimensi yang saling terkait. *Pertama*, etimologi *ta'dīb*—yang akan menelusuri akar kata *a-da-ba* (أ-د-ب) dan mengungkapkan bagaimana makna aslinya yang kaya telah mengalami penyempitan dan degradasi sepanjang sejarah, dari "undangan kepada jamuan" (*al-du'ā' ilā al-ma'dubah*) menuju "etiket" superfisial, dan bagaimana al-Attas berupaya memulihkan makna aslinya. *Kedua*, pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas—yang akan menguraikan secara mendalam argumen-argumennya tentang mengapa *ta'dīb* adalah konsep yang paling tepat untuk pendidikan Islam, bagaimana *tarbiyah* dan *ta'līm* tidak memadai, dan apa implikasi dari *ta'dīb* terhadap seluruh sistem pendidikan. *Ketiga*, *adab* sebagai inti pendidikan—yang akan menunjukkan bahwa *adab* bukanlah sekadar "tambahan" atau "pelengkap" dalam pendidikan Islam, melainkan substansi dan tujuan utamanya, yang tanpanya seluruh bangunan pendidikan akan runtuh ke dalam kehampaan. *Keempat*, *ta'dīb* dan pembentukan karakter—yang akan mendiskusikan bagaimana *ta'dīb* berbeda dari model-model pendidikan karakter

sekuler, dan bagaimana ia mengintegrasikan dimensi spiritual, moral, dan intelektual dalam pembentukan *insān kāmil*. Dan *kelima*, kritik terhadap konsep *ta'dīb*—yang akan mengkaji secara jujur dan kritis keberatan-keberatan yang diajukan terhadap konsep ini, baik dari kalangan yang mempertahankan *tarbiyah* maupun dari kalangan yang menganggap *ta'dīb* terlalu elitis atau tidak praktis. Firman-Nya memberikan kerangka bagi seluruh diskusi ini:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا۟ فِى ٱلْمَجَٰلِسِ فَٱفْسَحُوا۟ يَفْسَحِ ٱللَّهُ لَكُمْ ۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُوا۟ فَٱنشُزُوا۟ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ

"Hai orang-orang yang beriman, apabila dikatakan kepadamu: 'Berlapang-lapanglah dalam majelis,' maka lapangkanlah, niscaya Allah akan memberi kelapangan untukmu. Dan apabila dikatakan: 'Berdirilah kamu,' maka berdirilah, niscaya Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat" (QS. Al-Mujādilah [58]: 11). Ayat ini, yang mengajarkan *adab* dalam bermajelis, adalah ilustrasi sempurna tentang bagaimana *adab*—dalam pengertiannya yang paling sederhana sekalipun—terkait secara langsung dengan "derajat" di sisi Allah, dan bahwa *adab* dan ilmu adalah dua dimensi yang tak terpisahkan dari kemuliaan seorang hamba. Inilah fondasi Ilahi yang akan menopang seluruh pembahasan kita tentang *ta'dīb*.

ETIMOLOGI TA'DĪB

UNTUK menyingkap hakikat *ta'dīb* secara mendalam, kita harus memulainya dengan sebuah arkeologi linguistik yang teliti—menggali lapisan-lapisan makna yang terpendam dalam akar katanya, menelusuri bagaimana derivasi-derivasinya digunakan dalam bahasa Arab klasik, dan mengidentifikasi medan semantik yang dicakupnya sebelum mengalami proses degradasi dan penyempitan makna di era modern. Kata *ta'dīb* (تَأْدِيب) secara morfologis merupakan *maṣdar* (bentuk infinitif) dari kata kerja *addaba-yu'addibu* (أَدَّبَ-يُؤَدِّبُ), yang merupakan bentuk *fi'l māḍī* dari derivasi *taf'īl*. Kata kerja ini, pada gilirannya, tersusun dari akar triliteral *alif-dāl-bā'* (أ-د-ب). Akar kata ini, sebagaimana dicatat oleh para leksikograf Arab klasik, memiliki medan semantik yang sangat kaya, yang secara fundamental berkisar pada tiga makna dasar yang saling terkait:

1) undangan dan jamuan (*al-du'ā' wa al-ma'dubah*),
2) pendidikan, pengajaran, dan pembentukan karakter (*al-tahdhīb wa al-tarbiyah*),
3) kehalusan budi dan etika (*al-ẓarf wa al-khuluq al-karīm*).

Ketiga makna ini, sebagaimana akan kita lihat, bukanlah entitas yang terpisah; ia adalah dimensi-dimensi yang saling melengkapi dari satu konsep yang integral: bahwa *adab*—dan karenanya *ta'dīb*—adalah proses mengundang, mendidik, dan membentuk jiwa manusia menuju kehalusan, kemuliaan, dan pengenalan terhadap

tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis (Ibn Manẓūr, 1955, Jilid 1, hlm. 200–210; Al-Rāghib al-Aṣfahānī, 2009, hlm. 20–25; Al-Jurjānī, 1985, hlm. 40–42).

1. **Makna Undangan, Jamuan, dan Inisiasi (*Al-Du'ā' wa al-Ma'dubah*)**

   Makna pertama dan paling primordial dari akar *a-d-b* adalah undangan dan jamuan. Ibn Manẓūr (1955, Jilid 1, hlm. 200–205) dalam *Lisān al-'Arab* mencatat bahwa kata *al-adab* (الأدب)—bentuk *maṣdar* dari akar yang sama—pada mulanya digunakan untuk merujuk pada *al-du'ā'* (undangan) dan *al-ma'dubah* (jamuan makan). *Ma'dubah* adalah sebuah perjamuan atau undangan makan yang diadakan oleh tuan rumah untuk para tamunya—sebuah acara yang di dalamnya terkandung unsur kemurahan hati (*al-karam*), penghormatan (*al-takrīm*), dan kebersamaan (*al-ijtimā'*). Dari makna literal yang sangat konkret inilah, secara metaforis, *adab* kemudian diangkat untuk merujuk pada kualitas-kualitas yang membuat seseorang layak untuk diundang ke dalam sebuah jamuan—yaitu, kehalusan budi, kepantasan perilaku, dan kemuliaan akhlak. Seorang yang memiliki *adab* adalah seorang yang, karena kualitas-kualitas dirinya, "diundang" oleh masyarakat untuk hadir dalam ruang-ruang kehormatan; sebaliknya, seorang yang tidak memiliki *adab* adalah seorang yang "tidak diundang"—ditinggalkan dan dijauhi karena perilakunya yang kasar dan tidak pantas.

   Hubungan etimologis antara *adab* dan *ma'dubah* ini memiliki implikasi filosofis yang sangat mendalam, yang kemudian digali secara brilian oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas. Dalam kerangka al-Attas (1980, hlm. 25–35), *ta'dīb* pada hakikatnya adalah proses mengundang (*al-du'ā'*) peserta didik menuju sebuah jamuan ilmu dan kebijaksanaan (*ma'dubat al-'ilm wa al-ḥikmah*) yang diselenggarakan oleh Allah SWT—Sang Tuan Rumah yang Maha Pemurah—yang di dalamnya dihidangkan "makanan-makanan" spiritual dan intelektual yang paling lezat dan paling bergizi bagi jiwa manusia. Para nabi dan rasul adalah pembawa undangan (*al-du'āh*) yang menyampaikan undangan ini kepada umat manusia; para ulama dan guru adalah pewaris undangan (*warathat al-du'āh*) yang melanjutkan misi tersebut; dan peserta didik adalah para tamu (*al-adyāf*) yang menerima undangan itu, menghadiri jamuan tersebut, dan menyantap hidangan-hidangan ilmu dan hikmah yang disediakan. Dalam metafora ini, *adab* adalah tata krama menghadiri jamuan Ilahi: seorang tamu yang beradab adalah seorang yang datang tepat waktu, duduk di tempat yang sesuai, makan dengan sopan, menghormati tuan rumah, dan bersyukur atas hidangan yang diberikan. Sebaliknya, seorang tamu yang tidak beradab adalah seorang yang datang terlambat, duduk sembarangan, makan dengan rakus, tidak menghormati tuan rumah, dan tidak bersyukur—dan dalam konteks spiritual, ini adalah gambaran dari para pencari ilmu yang sombong, yang tidak menghormati guru, yang menggunakan ilmunya untuk kemegahan diri, dan yang tidak menyadari bahwa ilmu yang mereka peroleh pada hakikatnya adalah karunia dari Allah SWT.

Metafora *ma'dubah* ini sangat kaya secara pedagogis. Ia menegaskan bahwa ilmu bukanlah sekadar "informasi" yang dapat diambil secara paksa atau dibeli dengan uang; ia adalah hidangan yang disajikan dengan kemurahan hati oleh Allah SWT, dan hanya dapat dinikmati oleh mereka yang memiliki *adab*—yaitu, mereka yang datang dengan kerendahan hati, yang menghormati para pembawa undangan (para nabi, ulama, dan guru), dan yang menyantap hidangan ilmu dengan penuh rasa syukur. Dalam kerangka ini, *ta'dīb* adalah proses menanamkan tata krama menghadiri jamuan Ilahi—sebuah proses yang dimulai dengan *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa) sebagai persiapan diri sebelum menghadiri jamuan, berlanjut dengan *ta'līm* (pengajaran) sebagai proses menyantap hidangan, dan berujung pada *ma'rifatullāh* (pengenalan terhadap Allah) sebagai kenikmatan tertinggi dari jamuan tersebut.

2. Makna Pendidikan, Pelatihan, dan Pembentukan Karakter (*Al-Tahdhīb wa al-Riyāḍah*)

Makna kedua dari akar *a-d-b* adalah pendidikan, pelatihan, dan pembentukan karakter. Al-Rāghib al-Aṣfahānī (2009, hlm. 20–22) dalam *Mufradāt Alfāẓ al-Qur'ān* mencatat bahwa *al-adab* adalah:

رِيَاضَةُ النَّفْسِ بِالتَّعْلِيْمِ وَالتَّهْذِيْبِ

"pelatihan jiwa melalui pengajaran dan pembentukan karakter."

Definisi ini sangat signifikan karena ia menghubungkan *adab* secara langsung dengan dua proses fundamental dalam pendidikan Islam: *ta'līm* (pengajaran ilmu) dan *tahdhīb* (pembentukan akhlak). *Adab*, dalam pengertian ini, bukanlah sekadar "pengetahuan" yang bersifat kognitif; ia adalah kualitas jiwa yang terbentuk melalui proses pelatihan (*riyāḍah*) yang panjang dan intensif—sebuah proses yang melibatkan tidak hanya pengajaran teori, tetapi juga praktik, pembiasaan, dan perjuangan melawan hawa nafsu. Ibn Manẓūr (1955, Jilid 1, hlm. 205–210) menambahkan bahwa *addaba* berarti عَلَّمَهُ وَرَوَّضَهُ وَهَذَّبَهُ —"mengajarinya, melatihnya, dan membentuk akhlaknya." Penggunaan tiga kata kerja sekaligus—*'allama* (mengajar), *rawwaḍa* (melatih), dan *hadhdhaba* (membentuk akhlak)—menunjukkan bahwa *ta'dīb* dalam pengertian klasiknya adalah proses yang jauh lebih komprehensif daripada sekadar "mengajar" dalam pengertian modern yang sempit. Ia mencakup dimensi kognitif (*ta'līm*), dimensi praktis (*riyāḍah*), dan dimensi etis (*tahdhīb*) dalam satu kesatuan yang integral.

Dalam tradisi para filosof Muslim, khususnya Ibn Sīnā (1982, hlm. 100–120), *adab* sering kali dikaitkan dengan konsep *riyāḍah* (latihan spiritual) dan *tahdhīb al-akhlāq* (pemurnian akhlak). *Riyāḍah*—yang secara literal berarti "latihan" atau "olahraga"—adalah proses mendisiplinkan jiwa, mengendalikan hawa nafsu, dan mengarahkan seluruh potensi manusia menuju kesempurnaan (*al-kamāl*). Sebagaimana seorang atlet melatih tubuhnya melalui latihan-latihan

yang berulang dan intensif agar menjadi kuat, lincah, dan terampil, demikian pula seorang pencari ilmu melatih jiwanya melalui *riyāḍah* agar menjadi suci, bijaksana, dan berakhlak mulia. Dalam kerangka ini, *ta'dīb* adalah proses *riyāḍah* yang dibimbing—sebuah proses di mana seorang *mu'addib* (pembimbing adab) memandu muridnya melalui tahap-tahap latihan spiritual yang semakin mendalam, hingga murid tersebut mencapai tingkat *al-nafs al-muṭma'innah* (jiwa yang tenang dan tenteram). Inilah yang membedakan *ta'dīb* secara fundamental dari model-model pendidikan karakter sekuler: bahwa *ta'dīb* tidak hanya membentuk "perilaku yang baik" (*al-sulūk al-ḥasan*), tetapi juga—dan terutama—menyucikan jiwa (*tazkiyat al-nafs*) dari akar-akar penyakit moral.

3. Makna Kehalusan Budi, Etika, dan Kemuliaan Akhlak (*Al-Ẓarf wa al-Khuluq al-Karīm*)

Makna ketiga dari akar *a-d-b*—yang paling dikenal dalam penggunaan kontemporer, namun juga yang paling sering direduksi dan disalahpahami—adalah kehalusan budi, etika, dan kemuliaan akhlak. Al-Jurjānī (1985, hlm. 40–41) dalam *al-Ta'rīfāt* mendefinisikan *adab* secara terminologis sebagai:

مَلَكَةٌ تَعْصِمُ مَنْ قَامَتْ بِهِ عَمَّا يُشِيْنُهُ

"suatu kualitas jiwa (malakah) yang melindungi pemiliknya dari apa yang akan mempermalukannya."

Definisi ini sangat presisi dan padat secara konseptual.

— ia menegaskan bahwa *adab* adalah malakah—sebuah kualitas yang tertanam secara mendalam dalam jiwa, bukan sekadar perilaku lahiriah yang dibuat-buat atau dipaksakan. *Malakah*—sebagaimana telah kita bahas dalam konteks Ibn Khaldūn—adalah keterampilan atau kebiasaan yang telah terinternalisasi sedemikian rupa sehingga menjadi "sifat kedua" (*al-ṭabī'ah al-thāniyah*) dari seseorang. Seorang yang memiliki *adab* tidak "berpura-pura" sopan; ia memang sopan—kesopanan telah menjadi bagian integral dari kepribadiannya.

— definisi ini menegaskan bahwa fungsi dari *adab* adalah perlindungan (*al-'iṣmah*): *adab* melindungi pemiliknya dari tindakan-tindakan yang akan mempermalukannya—baik di hadapan Allah, di hadapan sesama manusia, maupun di hadapan dirinya sendiri. Dalam pengertian ini, *adab* adalah benteng moral yang menjaga integritas dan martabat seorang Muslim.

Ibn Manẓūr (1955, Jilid 1, hlm. 205–210) mencatat bahwa *al-adab* juga digunakan untuk merujuk pada *al-ẓarf* (kehalusan, keanggunan) dan *ḥusn al-khuluq* (kebaikan akhlak). *Ẓarf* adalah kualitas yang membuat seseorang "halus" dan "beradab"—lawan dari "kasar" dan "primitif." Dalam konteks peradaban Islam klasik, *ẓarf* dikaitkan dengan budaya urban (*al-ḥaḍārah*) yang maju, di mana interaksi sosial diatur oleh norma-norma kehalusan, kepekaan, dan saling penghormatan. Seorang yang memiliki *ẓarf* adalah seorang yang tahu bagaimana

berbicara dengan tepat, bagaimana bersikap dalam berbagai situasi sosial, dan bagaimana menghormati perasaan orang lain. *Adab*, dengan demikian, adalah tanda dari peradaban (*simā' al-ḥaḍārah*): sebuah masyarakat yang beradab adalah masyarakat yang menjunjung tinggi *adab*, dan kemunduran *adab* adalah tanda dari keruntuhan peradaban itu sendiri. Dalam konteks pendidikan Islam, makna ini menegaskan bahwa *ta'dīb* tidak hanya bertujuan untuk membentuk individu-individu yang saleh secara personal, tetapi juga—dan terutama—untuk membangun peradaban yang berkeadaban, di mana interaksi sosial diatur oleh norma-norma kehalusan, keadilan, dan saling penghormatan.

4. Degradasi Makna dan Upaya Pemulihan

Analisis etimologis di atas mengungkapkan bahwa *adab*—dalam akar linguistiknya yang paling primordial—memiliki makna yang sangat kaya, dalam, dan integral: ia mencakup dimensi spiritual (jamuan Ilahi), dimensi pedagogis (pendidikan dan pelatihan jiwa), dan dimensi sosial (kehalusan budi dan kemuliaan akhlak) dalam satu kesatuan yang harmonis. Namun, seiring dengan kemunduran peradaban Islam—terutama sejak periode pasca-klasik—makna *adab* mengalami apa yang oleh al-Attas (1980, hlm. 25–35) disebut sebagai degradasi semantik (*al-inḥiṭāṭ al-dilālī*): sebuah proses penyempitan dan pendangkalan makna yang mengakibatkan *adab* direduksi menjadi sekadar "etiket," "sopan santun," atau "tata krama" superfisial. Dalam penggunaan kontemporer, *adab* sering kali hanya merujuk pada norma-norma perilaku lahiriah—cara duduk yang sopan, cara makan yang benar, atau cara berpakaian yang pantas—tanpa menyentuh dimensi spiritual dan transformatifnya yang paling esensial. Degradasi ini—dalam diagnosis al-Attas—adalah simtom dari krisis peradaban yang lebih besar: ketika *adab* kehilangan maknanya, manusia kehilangan kemampuannya untuk mengenali tempat yang tepat dari segala sesuatu dalam tatanan kosmis, dan akibatnya, seluruh bangunan ilmu, pendidikan, dan masyarakat menjadi kacau.

Di sinilah letak signifikansi dari proyek al-Attas untuk memulihkan makna asli *adab* dan menempatkannya kembali sebagai inti dari pendidikan Islam. Bagi al-Attas, *ta'dīb*—dalam pengertiannya yang paling primordial sebagai "undangan menuju jamuan Ilahi" dan "pembentukan jiwa melalui ilmu dan kebijaksanaan"—adalah satu-satunya istilah yang memadai untuk "pendidikan" dalam Islam. *Tarbiyah* terlalu sempit karena hanya menekankan pada pertumbuhan fisik dan pengasuhan; *ta'līm* terlalu kognitif karena hanya menekankan pada transfer pengetahuan; tetapi *ta'dīb*—dengan kekayaan semantiknya yang mencakup dimensi spiritual, pedagogis, etis, dan peradaban—mampu menangkap totalitas dari proses pendidikan Islam yang bertujuan untuk membentuk *insān kāmil* yang mengenal Tuhannya, mengetahui tempatnya dalam tatanan kosmis, dan bertindak sesuai dengan pengetahuan itu. Pemulihan makna *ta'dīb* ini, dengan demikian, bukanlah sekadar latihan linguistik yang bersifat

akademis; ia adalah proyek peradaban (*mashrū' ḥaḍārī*) yang bertujuan untuk mengembalikan pendidikan Islam kepada akar-akar autentiknya, dan melalui itu, untuk menyembuhkan krisis epistemologis dan spiritual yang melanda umat Islam kontemporer.

PEMIKIRAN SYED MUHAMMAD NAQUIB AL-ATTAS

DI ANTARA seluruh pemikir Muslim kontemporer yang telah menyumbangkan gagasan-gagasan fundamental bagi rekonstruksi pendidikan Islam, Syed Muhammad Naquib al-Attas (l. 1931) menempati posisi yang unik dan tak tertandingi. Ia bukan sekadar "salah satu" pemikir di antara yang lain; ia adalah arsitek dari sebuah revolusi epistemologis yang berupaya membongkar fondasi-fondasi konseptual yang telah mapan—dan yang dianggapnya keliru—dalam diskursus pendidikan Islam, dan menggantinya dengan sebuah bangunan baru yang lebih autentik, lebih koheren, dan lebih setia kepada pandangan dunia Islam. Di jantung revolusi ini terletak konsep *ta'dīb*.

Bagi al-Attas, *ta'dīb* bukanlah sekadar "istilah alternatif" untuk "pendidikan" yang dapat dipilih sesuai selera; ia adalah satu-satunya istilah yang secara konseptual memadai untuk menangkap hakikat, tujuan, dan proses pembentukan manusia dalam Islam. Klaim ini—yang dilontarkan dengan argumentasi yang sangat ketat, analisis linguistik yang mendalam, dan visi metafisik yang luas—telah mengguncang diskursus pendidikan Islam kontemporer, memicu perdebatan yang intens, dan—terlepas dari apakah seseorang setuju atau tidak—telah memaksa setiap pemikir pendidikan Islam untuk mempertimbangkan kembali asumsi-asumsi fundamental mereka tentang apa yang sedang mereka usahakan ketika mereka "mendidik." Untuk memahami pemikiran al-Attas secara komprehensif, kita akan menguraikannya ke dalam empat dimensi yang saling terkait:

— diagnosisnya terhadap krisis peradaban Islam sebagai krisis *adab*;
— kritiknya yang tajam terhadap dominasi *tarbiyah* dan ketidakcukupan *ta'līm*;
— argumentasi positifnya tentang *ta'dīb* sebagai konsep inti pendidikan Islam; dan
— implikasi radikal dari *ta'dīb* terhadap visi, kurikulum, peran guru, dan tujuan pendidikan.

Melalui elaborasi keempat dimensi ini, kita akan menyaksikan bagaimana al-Attas—sebagaimana para nabi yang menyampaikan undangan—mengundang kita untuk menghadiri sebuah "jamuan intelektual dan spiritual" yang bertujuan untuk memulihkan *adab* yang telah hilang, dan melalui pemulihan itu, mengembalikan umat Islam kepada posisinya sebagai *khayr ummah*—umat terbaik yang dilahirkan untuk manusia (Al-Attas, 1978, hlm. 40–100; 1980, hlm. 1–50; Wan Daud, 1998, hlm. 100–200).

1. Fondasi Diagnosis Krisis

Untuk memahami mengapa al-Attas begitu bersikeras pada *ta'dīb*, kita harus terlebih dahulu memahami diagnosisnya terhadap krisis yang melanda peradaban Islam kontemporer. Bagi al-Attas, krisis ini bukanlah—sebagaimana sering kali diasumsikan oleh para ekonom, politisi, atau bahkan para pemikir Muslim modernis—bersifat ekonomi, politik, atau militer. Ia adalah krisis epistemologis dan spiritual yang akarnya terletak pada hilangnya *adab* (*loss of adab*).

Adab, dalam pengertian al-Attas, bukanlah sekadar "etiket" atau "sopan santun" yang superfisial; ia adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis, yang berpuncak pada pengenalan terhadap tempat Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq*—Realitas Tertinggi, sumber dari segala kebenaran dan eksistensi. *Adab* adalah kualitas jiwa yang memungkinkan seseorang untuk "meletakkan sesuatu pada tempatnya" (*waḍ' al-shay' fī mawḍi'ihi*), dan dengan demikian, untuk berlaku adil (*'adl*) terhadap realitas. Seorang yang memiliki *adab* adalah seorang yang tahu di mana tempat akal—yaitu, di bawah wahyu; di mana tempat ilmu—yaitu, sebagai jalan menuju *ma'rifatullāh*, bukan sebagai tujuan pada dirinya sendiri; di mana tempat dirinya sendiri—yaitu, sebagai hamba (*'abd*) yang bertugas mengabdi, bukan sebagai penguasa yang berhak menentukan segalanya. *Adab*, dengan demikian, adalah prinsip keteraturan (*principle of order*) yang memastikan bahwa setiap elemen dari ciptaan Allah—termasuk ilmu, akal, dan jiwa manusia—berfungsi secara harmonis sesuai dengan *fiṭrah*-nya (Al-Attas, 1978, hlm. 40–60; 1980, hlm. 20–35; 1995, hlm. 100–130).

Hilangnya *adab*—yang oleh al-Attas diidentifikasi sebagai konsekuensi paling destruktif dari penetrasi sekularisme Barat ke dalam jantung pandangan dunia Islam—adalah malapetaka epistemologis yang paling besar. Sekularisme, dalam analisis al-Attas (1978, hlm. 15–40), bukanlah sekadar doktrin politik tentang pemisahan agama dari negara; ia adalah sebuah program filosofis yang lengkap (*a complete philosophical program*) yang bertujuan untuk "membebaskan" manusia dari otoritas transenden, meniadakan dimensi spiritual dari realitas, dan mereduksi kebenaran hanya kepada apa yang dapat diverifikasi oleh akal dan indra. Ketika program ini—melalui kolonialisme, modernisasi, dan sistem pendidikan Barat—menyusup ke dalam dunia Islam, ia tidak hanya menghancurkan institusi-institusi politik dan ekonomi; ia secara sistematis mengikis *adab* dari jiwa umat Islam.

Akibatnya, lahirlah generasi-generasi Muslim yang—meskipun mungkin menguasai ilmu-ilmu modern—telah kehilangan kemampuan untuk mengenali tempat yang tepat dari segala sesuatu. Mereka menempatkan akal di atas wahyu; mereka memandang ilmu sebagai alat untuk meraih kekuasaan dan kekayaan, bukan sebagai jalan menuju Allah; mereka mengukur kemajuan dengan standar-standar material yang ditetapkan oleh Barat; dan—yang paling tragis—mereka

tidak lagi mampu mengenali Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq* yang seharusnya menjadi pusat dari seluruh aktivitas intelektual dan spiritual mereka. Inilah yang oleh al-Attas (1978, hlm. 50–70) disebut sebagai kebingungan epistemologis (*epistemological confusion*): sebuah kondisi di mana seseorang tidak lagi mampu membedakan antara yang benar dan yang salah, yang nyata dan yang ilusi, yang autentik dan yang palsu—karena ia telah kehilangan "kompas" internal yang disebut *adab*.

Dalam diagnosis ini, krisis kepemimpinan, krisis moral, krisis ekonomi, dan krisis politik yang melanda dunia Islam hanyalah gejala-gejala permukaan dari penyakit yang jauh lebih dalam: krisis *adab*. Seorang pemimpin Muslim yang korup, seorang pengusaha Muslim yang mengeksploitasi buruhnya, seorang ilmuwan Muslim yang menggunakan penemuannya untuk keuntungan pribadi tanpa peduli pada dampak sosial—mereka semua, dalam kerangka al-Attas, adalah korban dari hilangnya *adab*. Mereka mungkin memiliki pengetahuan (*'ilm*), tetapi mereka tidak memiliki *adab*; dan pengetahuan tanpa *adab*, bagi al-Attas, adalah lebih berbahaya daripada ketidaktahuan, karena ia adalah pengetahuan yang telah kehilangan orientasinya—sebuah pedang tajam di tangan orang gila. Oleh karena itu, solusi terhadap krisis multidimensi ini tidak dapat bersifat parsial—hanya melalui reformasi politik, restrukturisasi ekonomi, atau modernisasi kurikulum. Solusinya harus bersifat fundamental dan epistemologis: memulihkan *adab*. Dan sarana utama untuk memulihkan *adab* adalah pendidikan—bukan pendidikan dalam pengertian *tarbiyah* yang telah terdistorsi, melainkan pendidikan dalam pengertian *ta'dīb* yang autentik (Al-Attas, 1978, hlm. 70–100; Wan Daud, 1998, hlm. 100–150).

2. Kritik Fundamental terhadap *Tarbiyah*

Atas dasar diagnosis di atas, al-Attas melancarkan kritik fundamental terhadap penggunaan *tarbiyah* sebagai konsep payung (*umbrella concept*) bagi pendidikan Islam. Kritik ini—yang diuraikan secara sistematis dalam *The Concept of Education in Islam* (1980) dan karya-karya lainnya—dapat diringkas ke dalam beberapa argumen utama.

Pertama, argumen semantik. Al-Attas menunjukkan bahwa *tarbiyah*—dalam penggunaannya dalam Al-Qur'an (QS. Al-Isrā' [17]: 24; QS. Al-Shu'arā' [26]: 18)—secara konsisten merujuk pada pengasuhan fisik dan pemeliharaan material (*al-ri'āyah al-jasadiyyah*), terutama yang dilakukan oleh orang tua terhadap anak-anak mereka yang masih kecil. Penggunaan *tarbiyah* dalam konteks-konteks ini sangat terbatas dan tidak mencakup dimensi-dimensi fundamental dari pendidikan seperti pengajaran ilmu (*ta'līm*), penyucian jiwa (*tazkiyah*), atau pembentukan karakter (*tahdhīb al-akhlāq*). Lebih dari itu, al-Attas menunjukkan bahwa *tarbiyah*—dalam makna etimologisnya yang paling mendasar (*rabbā-yurabbī*, dari akar *ra-bā*)—berarti "membuat sesuatu

bertumbuh," "mengembangkannya dari kondisi kurang menuju kondisi lebih." Makna ini, menurut al-Attas, lebih tepat diterapkan pada domain biologis dan organik—pertumbuhan tanaman, perkembangan hewan, atau pengasuhan anak—daripada pada domain pendidikan manusia dalam pengertian yang utuh. Manusia bukanlah tumbuhan yang hanya memerlukan air, tanah, dan sinar matahari; ia adalah makhluk spiritual yang memerlukan bimbingan intelektual, moral, dan spiritual yang jauh melampaui sekadar "pengasuhan."

Kedua, argumen teologis. Al-Attas (1980, hlm. 25–35) menunjukkan bahwa *tarbiyah* tidak secara inheren mengandung komitmen kepada tauhid dan *ma'rifatullāh*. Seorang ateis, seorang Kristen, seorang Yahudi, atau bahkan seorang musyrik—semuanya dapat melakukan *tarbiyah* dalam arti memberikan pengasuhan fisik, perlindungan, dan pendidikan dasar kepada anak-anak mereka. Fir'aun sendiri—dalam QS. Al-Shu'arā' [26]: 18—mengklaim telah melakukan *tarbiyah* kepada Nabi Musa AS:

أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا

"Bukankah kami telah mengasuhmu di antara kami sewaktu kamu masih kanak-kanak?". Klaim Fir'aun ini—yang tidak dibantah oleh Al-Qur'an—menunjukkan bahwa *tarbiyah* adalah aktivitas universal yang tidak terikat pada iman atau pandangan dunia tertentu. Jika demikian, bagaimana mungkin sebuah istilah yang dapat digunakan oleh Fir'aun—musuh Allah yang paling sombong—dijadikan sebagai konsep inti bagi pendidikan Islam yang bertujuan untuk membentuk *insān kāmil* yang mengenal Allah dan tunduk kepada-Nya? Bagi al-Attas, ini adalah absurditas konseptual yang menunjukkan betapa tidak memadainya *tarbiyah* sebagai fondasi bagi pendidikan Islam.

Ketiga, argumen historis. Al-Attas menunjukkan bahwa *tarbiyah* bukanlah istilah yang dominan dalam literatur pendidikan Islam klasik. Para ulama besar—dari Ibn Saḥnūn hingga al-Ghazālī, dari Ibn Sīnā hingga Ibn Khaldūn—lebih sering menggunakan istilah-istilah seperti *ta'līm*, *ta'dīb*, *tahdhīb*, *riyāḍah*, atau *tazkiyah* ketika mereka berbicara tentang proses pembentukan manusia melalui ilmu dan kebajikan.

Dominasi *tarbiyah* dalam diskursus pendidikan Islam kontemporer, menurut al-Attas, adalah fenomena yang relatif baru—sebuah produk dari penerjemahan konsep-konsep Eropa (*education*, *Bildung*, *upbringing*) ke dalam bahasa Arab pada abad ke-19 dan ke-20, yang dilakukan oleh para pembaru Muslim tanpa kesadaran yang memadai akan implikasi-implikasi epistemologisnya. Ketika *education* diterjemahkan sebagai *tarbiyah*, yang terjadi bukanlah sekadar "penerjemahan" yang netral; melainkan transfer semantik di mana muatan-muatan makna dari konsep Eropa—yang berakar pada pandangan dunia sekuler—disusupkan ke dalam kosakata Islam, dan secara perlahan menggeser makna asli dari istilah-istilah tersebut. Akibatnya, *tarbiyah* yang digunakan dalam

diskursus kontemporer sering kali lebih mencerminkan paradigma pendidikan modern—dengan penekanannya pada pengembangan potensi individu, pertumbuhan, dan adaptasi sosial—daripada paradigma pendidikan Islam klasik yang menekankan pada *ta'dīb* dan *ma'rifatullāh*.

Keempat, al-Attas juga secara implisit mengkritik ketidakcukupan *ta'līm* sebagai konsep payung, meskipun ia mengakui validitasnya sebagai dimensi dari pendidikan. *Ta'līm*—sebagaimana telah kita uraikan secara ekstensif—berfokus pada transmisi pengetahuan (*naql al-'ilm*) dan pengembangan kapasitas kognitif. Namun, bagi al-Attas, *ta'līm* saja tidak cukup, karena pengetahuan (*'ilm*) yang hanya bersifat kognitif—tanpa diiringi oleh *adab*—dapat menjadi berbahaya. Al-Qur'an menceritakan tentang Bal'am bin Bā'ūrā—seorang yang memiliki *'ilm* (pengetahuan tentang *al-asmā'* atau ayat-ayat Allah) tetapi tidak memiliki *adab*—yang diumpamakan seperti seekor anjing:

فَمَثَلُهُۥ كَمَثَلِ ٱلْكَلْبِ

"*Maka perumpamaannya adalah seperti anjing*" (QS. Al-A'rāf [7]: 176). Ayat ini—yang sangat tajam dan mengerikan—adalah peringatan bahwa pengetahuan yang terlepas dari *adab* tidak hanya tidak berguna, tetapi juga merendahkan martabat kemanusiaan ke tingkat yang paling hina. *Ta'līm*, dengan demikian, haruslah dibimbing dan diorientasikan oleh *ta'dīb*; ia adalah "kendaraan," sedangkan *ta'dīb* adalah "kompas" dan "supir" yang mengarahkan kendaraan tersebut menuju tujuan yang benar (Al-Attas, 1980, hlm. 40–50; Wan Daud, 1998, hlm. 150–200).

3. Argumentasi Positif

Setelah mendekonstruksi *tarbiyah* dan menunjukkan ketidakcukupan *ta'līm* sebagai konsep payung, al-Attas membangun argumentasi positif tentang mengapa *ta'dīb* adalah istilah yang paling tepat—dan bahkan satu-satunya yang memadai—untuk "pendidikan" dalam Islam. Argumentasi ini didasarkan pada beberapa pilar.

Pertama, argumen semantik dan historis. Al-Attas menunjukkan bahwa *ta'dīb*—yang berasal dari akar kata ***a-d-b***—memiliki medan semantik yang jauh lebih kaya, lebih dalam, dan lebih integral daripada *tarbiyah*. Sebagaimana telah kita uraikan dalam bagian etimologi, *adab* pada mulanya berarti "undangan menuju jamuan" (*al-du'ā' ilā al-ma'dubah*). Al-Attas (1980, hlm. 25–35) secara brilian menggali makna ini dan mengembangkannya menjadi sebuah metafora pedagogis yang sangat kuat: bahwa *ta'dīb* pada hakikatnya adalah proses mengundang peserta didik menuju "jamuan Ilahi" (*ma'dubat Allāh*)—sebuah jamuan di mana Allah SWT, sebagai Tuan Rumah yang Maha Pemurah, menghidangkan "makanan-makanan" spiritual dan intelektual yang paling lezat melalui wahyu-Nya, Sunnah Nabi-Nya, dan *āyāt*-Nya yang terbentang di alam

semesta. Para nabi dan rasul adalah pembawa undangan; para ulama dan guru adalah pewaris undangan; dan peserta didik adalah para tamu yang diundang untuk hadir dan menikmati hidangan tersebut. Dalam kerangka metafora ini, *adab* adalah tata krama menghadiri jamuan Ilahi—yaitu, sikap-sikap mental, moral, dan spiritual yang harus dimiliki oleh seorang tamu agar ia layak menerima hidangan dan mampu mencernanya dengan baik. *Ta'dīb*, dengan demikian, adalah proses menanamkan *adab*—sebuah proses yang melibatkan pengajaran (*ta'līm*), pelatihan (*riyāḍah*), dan pembentukan karakter (*tahdhīb*), tetapi yang keseluruhannya diorientasikan menuju tujuan yang lebih tinggi: mempersiapkan peserta didik untuk menjadi tamu yang layak di jamuan Ilahi.

Kedua, argumen ontologis. Al-Attas menegaskan bahwa *ta'dīb* secara inheren mengandung pengakuan terhadap hierarki realitas yang merupakan inti dari pandangan dunia Islam. *Adab*, sebagaimana telah didefinisikan, adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis. Definisi ini memiliki implikasi ontologis yang sangat mendalam: ia menegaskan bahwa realitas—*al-wujūd*—bukanlah entitas yang datar, seragam, atau kacau; ia adalah hierarki yang teratur (*al-niẓām al-martabī*), di mana setiap entitas—dari materi hingga malaikat, dari atom hingga *al-'Arsh*—memiliki tempat, fungsi, dan martabatnya sendiri yang telah ditetapkan oleh Allah SWT. Manusia, dalam hierarki ini, menempati posisi yang unik: ia adalah *khalīfah*—wakil Allah di muka bumi—yang diberi amanah untuk mengelola dan memakmurkan bumi sesuai dengan kehendak-Nya. *Ta'dīb*, dengan demikian, adalah proses membimbing manusia untuk mengenali posisinya yang unik ini, untuk memahami tanggung jawab yang menyertainya, dan untuk bertindak sesuai dengan pengetahuan itu. *Ta'dīb* adalah pendidikan yang mengajarkan "di mana tempatmu dalam skema besar ciptaan Allah"—sebuah pendidikan yang, pada puncaknya, mengantarkan kepada *ma'rifatullāh*.

Ketiga, argumen teleologis. Bagi al-Attas, tujuan dari pendidikan Islam bukanlah sekadar "mencerdaskan kehidupan bangsa," "membentuk warga negara yang baik," atau "mengembangkan potensi individu"—meskipun semua itu adalah efek samping yang diinginkan. Tujuan dari pendidikan Islam adalah pembentukan *insān kāmil*—manusia paripurna yang di dalam dirinya terintegrasi secara harmonis iman, ilmu, dan amal; akal, hati, dan jasad; serta tanggung jawab individual dan tanggung jawab sosial. *Insān kāmil* adalah manusia yang telah mencapai *adab* dalam pengertian yang paling sempurna: ia mengenali tempat Tuhannya dan tunduk kepada-Nya; ia mengenali tempat dirinya sendiri sebagai hamba dan khalifah; ia mengenali tempat ilmu sebagai jalan menuju *ma'rifatullāh*; ia mengenali tempat sesama manusia dan memperlakukan mereka dengan adil; dan ia mengenali tempat alam semesta dan memakmurkannya dengan penuh tanggung jawab. *Ta'dīb*, dengan demikian, adalah satu-satunya istilah yang secara teleologis mengarah kepada *insān kāmil*—karena hanya *ta'dīb* yang

secara eksplisit menempatkan pembentukan *adab*—yang merupakan esensi dari *insān kāmil*—sebagai tujuan utamanya (Al-Attas, 1980, hlm. 50–70; Wan Daud, 1998, hlm. 200–250).

4. Implikasi Radikal *Ta'dīb* terhadap Sistem Pendidikan

Penerimaan terhadap *ta'dīb* sebagai konsep inti pendidikan Islam memiliki implikasi yang sangat radikal terhadap seluruh sistem pendidikan. Ini bukanlah sekadar "perubahan istilah" yang bersifat kosmetik, di mana kata *tarbiyah* diganti dengan *ta'dīb* dalam dokumen-dokumen resmi sementara praktik-praktik pendidikan tetap berjalan seperti biasa. Sebaliknya, ia menuntut sebuah reorientasi fundamental terhadap visi, kurikulum, metodologi, peran guru, dan bahkan arsitektur institusi pendidikan.

- visi pendidikan harus berubah dari sekadar "pengembangan potensi" (*tanmiyat al-qudrat*) menuju "pembentukan *adab*" (*takwīn al-adab*). Tujuan pendidikan bukanlah untuk menghasilkan lulusan yang "kompetitif" di pasar kerja global—meskipun kompetensi profesional adalah penting—melainkan untuk melahirkan *insān kāmil* yang mengenal Tuhannya, mengetahui tempatnya dalam tatanan kosmis, dan bertindak sesuai dengan pengetahuan itu. Keberhasilan pendidikan, dengan demikian, tidak diukur dari persentase lulusan yang mendapatkan pekerjaan atau besaran gaji awal mereka, melainkan dari sejauh mana mereka telah menginternalisasi *adab* dan mewujudkannya dalam kehidupan mereka.
- kurikulum harus direstrukturisasi secara fundamental. Al-Attas (1980, hlm. 50–70) menekankan bahwa ilmu-ilmu yang berkaitan langsung dengan pengenalan terhadap Allah dan pembentukan *adab*—seperti tauhid, *'ulūm al-Qur'ān*, *'ulūm al-Ḥadīth*, dan akhlak—harus ditempatkan sebagai inti (*core*) dari kurikulum, dan harus diajarkan dengan cara yang mampu meresap ke dalam jiwa peserta didik, bukan sekadar sebagai hafalan. Ilmu-ilmu lainnya—termasuk sains, teknologi, ekonomi, dan humaniora—harus diintegrasikan ke dalam kerangka tauhid ini, dan diajarkan dengan kesadaran eksplisit tentang bagaimana mereka terkait dengan *adab* dan *ma'rifatullāh*.
- peran guru harus direvitalisasi. Guru bukanlah sekadar "instruktur" atau "fasilitator," melainkan seorang *mu'addib*—seorang yang memiliki *adab* yang mendalam, yang mampu menjadi teladan, dan yang bertugas untuk menanamkan *adab* kepada murid-muridnya. Ini menuntut standar rekrutmen, pelatihan, dan pembinaan guru yang jauh lebih tinggi, dengan penekanan yang kuat pada integritas moral, kedalaman spiritual, dan keteladanan pribadi. Guru harus menjadi "Al-Qur'an yang berjalan" di hadapan murid-muridnya, sebagaimana Rasulullah SAW adalah personifikasi dari Al-Qur'an.
- metodologi pengajaran harus mengalami transformasi. Dalam kerangka *ta'dīb*, mengajar bukanlah sekadar "menyampaikan materi," melainkan

mengundang—sebuah proses yang melibatkan dialog, keteladanan, kasih sayang, dan kesabaran. Al-Attas sendiri, melalui pendirian ISTAC (International Institute of Islamic Thought and Civilization), memberikan contoh konkret tentang bagaimana *ta'dīb* dapat diimplementasikan: melalui *ḥalaqāt* kecil di mana murid dan guru duduk bersama, membaca teks-teks klasik secara langsung, mendiskusikannya secara mendalam, dan membangun hubungan personal yang erat—sebuah model yang sangat kontras dengan kuliah-kuliah massal di ruang-ruang besar yang impersonal (Wan Daud, 1998, hlm. 250–350).

Warisan intelektual al-Attas—terlepas dari perdebatan dan kontroversi yang mengelilinginya—telah memaksa umat Islam untuk berpikir ulang secara fundamental tentang makna pendidikan. Ia telah menunjukkan bahwa istilah-istilah yang kita gunakan—*tarbiyah*, *ta'līm*, *ta'dīb*—bukanlah label-label netral yang dapat dipertukarkan secara arbitrer; ia adalah konsep-konsep yang sarat dengan muatan metafisik, epistemologis, dan teleologis, yang masing-masing membawa implikasi-implikasi yang sangat berbeda terhadap praktik pendidikan. Ia telah mendiagnosis krisis peradaban Islam sebagai krisis *adab*, dan menawarkan *ta'dīb* sebagai jalan untuk memulihkan *adab* tersebut. Apakah kita setuju dengan usulannya atau tidak, kita tidak dapat lagi menggunakan *tarbiyah* secara naif, seolah-olah ia adalah istilah yang "sudah jelas" maknanya dan tidak perlu dipertanyakan. Al-Attas telah membangunkan kita dari tidur dogmatis konseptual, dan untuk itu, ia layak mendapatkan tempat yang sangat terhormat dalam sejarah pemikiran pendidikan Islam. *Wallāhu a'lam*.

ADAB SEBAGAI INTI PENDIDIKAN

SETELAH menguraikan pemikiran al-Attas yang menempatkan *ta'dīb* sebagai konsep inti pendidikan Islam, kita kini perlu menyelami lebih dalam substansi dari *ta'dīb* itu sendiri: *adab*. Jika *ta'dīb* adalah proses, maka *adab* adalah tujuan dan hasil dari proses tersebut. Pertanyaan yang harus kita jawab sekarang adalah: apa sebenarnya *adab* itu, dan mengapa ia harus ditempatkan sebagai inti—bukan sekadar "tambahan," "pelengkap," atau "salah satu dimensi"—dari seluruh bangunan pendidikan Islam? Jawaban atas pertanyaan ini akan membawa kita pada sebuah pemahaman yang secara fundamental berbeda dari model-model pendidikan karakter yang berkembang di Barat.

Adab, dalam pengertiannya yang paling autentik, bukanlah sekadar *character education*, *moral education*, atau *values education* yang telah menjadi tren dalam pedagogi kontemporer. Ia adalah sesuatu yang jauh lebih dalam, lebih luas, dan lebih transformatif: sebuah kualitas jiwa (*malakah nafsāniyyah*) yang terbentuk melalui pengenalan, pengakuan, dan penghormatan terhadap hierarki realitas—sebuah kualitas yang, pada puncaknya, mengantarkan manusia kepada pengenalan

terhadap Tuhannya dan penunaian fungsi kekhalifahannya di muka bumi (Al-Attas, 1980, hlm. 60–80; 1995, hlm. 100–130; Wan Daud, 1998, hlm. 200–300).

1. Fondasi Ontologis dan Epistemologis *Adab*

Untuk memahami mengapa *adab* adalah inti dari pendidikan Islam, kita harus kembali kepada definisi fundamental yang telah dirumuskan oleh al-Attas (1980, hlm. 25–35): *adab* adalah pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis, yang berpuncak pada pengenalan terhadap tempat Allah SWT sebagai *al-Ḥaqq*. Definisi ini—yang tampak sederhana pada permukaannya—sebenarnya mengandung sebuah revolusi ontologis dan epistemologis yang sangat mendalam. Ia menegaskan bahwa realitas (*al-wujūd*) bukanlah sebuah dataran yang seragam, di mana segala sesuatu memiliki status yang sama. Realitas adalah sebuah hierarki yang tertata secara cermat (*al-niẓām al-martabī*), di mana setiap entitas—dari partikel debu yang paling remeh hingga *'Arsh* Allah yang Maha Agung, dari materi yang paling kasar hingga malaikat yang paling suci—memiliki tempat, martabat, dan fungsi yang telah ditetapkan oleh Sang Pencipta. Dalam hierarki ini, tidak ada yang sia-sia, tidak ada yang kebetulan, dan tidak ada yang terlepas dari kehendak dan kebijaksanaan-Nya. Manusia, sebagai *khalīfah* (wakil Allah) di muka bumi, memiliki tempat yang unik dan terhormat—tetapi ia bukanlah "penguasa" yang dapat bertindak sewenang-wenang. Ia adalah hamba (*'abd*) yang diberi amanah untuk mengelola bumi sesuai dengan kehendak Tuannya, dan ia akan dimintai pertanggungjawaban atas bagaimana ia menjalankan amanah tersebut.

Adab, dengan demikian, adalah kualitas jiwa yang memungkinkan seseorang untuk "melihat" hierarki ini, untuk mengenali di mana letak setiap sesuatu—termasuk dirinya sendiri—dalam tatanan kosmis, dan untuk bertindak sesuai dengan pengenalan itu. Seorang yang memiliki *adab* adalah seorang yang tahu bahwa wahyu harus ditempatkan di atas akal; bahwa ilmu harus diabdikan untuk ibadah dan khidmah, bukan untuk kesombongan dan eksploitasi; bahwa guru harus dihormati sebagai pewaris para nabi; bahwa orang tua harus dipatuhi dalam kebaikan; bahwa tetangga memiliki hak-hak yang harus dipenuhi; bahwa alam semesta harus dipelihara, bukan dirusak; dan—di atas segalanya—bahwa Allah SWT adalah *al-Ḥaqq*, Yang Maha Benar, yang harus disembah, dicintai, dan ditaati di atas segala-galanya. *Adab*, dengan demikian, adalah kesadaran hierarkis (*al-wa'y al-martabī*) yang melandasi seluruh tindakan, pemikiran, dan perasaan seorang Muslim. Tanpa *adab*, manusia akan hidup dalam kekacauan epistemologis dan moral—ia tidak dapat membedakan mana yang lebih tinggi dan mana yang lebih rendah, mana yang lebih mulia dan mana yang lebih hina, mana yang harus diprioritaskan dan mana yang harus ditunda. Ia akan menempatkan akalnya di atas wahyu, kepentingan pribadinya di atas keadilan, dan kesenangan dunianya di atas keselamatan akhiratnya. Inilah kondisi yang

oleh al-Attas (1978, hlm. 40–60) disebut sebagai krisis *adab*—sebuah kondisi di mana manusia tidak lagi mampu mengenali tempat yang tepat dari segala sesuatu, dan sebagai akibatnya, seluruh tatanan kehidupan—baik individual maupun sosial—menjadi kacau balau.

Dalam kerangka ini, pendidikan Islam pada hakikatnya adalah proses menanamkan *adab*—yaitu, membimbing peserta didik untuk mengenali hierarki realitas dan untuk menginternalisasi pengenalan itu ke dalam jiwa mereka, sehingga ia menjadi *malakah* (kualitas yang tertanam secara mendalam) yang secara spontan memancar dalam tindakan, pemikiran, dan perasaan mereka. Ini adalah tujuan yang sangat berbeda dari sekadar "mengajarkan nilai-nilai" atau "melatih keterampilan." Mengajarkan nilai-nilai—seperti kejujuran, keadilan, atau kesabaran—tanpa menanamkan *adab* sebagai fondasi ontologis dan epistemologisnya, adalah seperti membangun rumah di atas pasir: ia mungkin tampak indah untuk sementara, tetapi akan runtuh ketika diterpa badai godaan dan tantangan. *Adab*, sebaliknya, adalah fondasi batu karang yang memberikan akar yang kokoh bagi seluruh nilai-nilai moral. Seorang yang memiliki *adab* tidak hanya "tahu" bahwa kejujuran itu baik; ia merasakan secara mendalam bahwa kejujuran adalah tuntutan dari posisinya sebagai hamba Allah yang harus mempertanggungjawabkan setiap tindakannya di hadapan-Nya. Seorang yang memiliki *adab* tidak hanya "terbiasa" bersabar; ia memahami secara spiritual bahwa kesabaran adalah refleksi dari pengakuannya bahwa segala sesuatu terjadi atas kehendak Allah, dan bahwa ketergesaan dan keluhan adalah tanda dari kurangnya *adab* terhadap takdir Ilahi.

2. Distingsi Fundamental *Adab*

Untuk mengapresiasi secara lebih tajam apa yang ditawarkan oleh *adab* sebagai inti pendidikan, ada baiknya kita membandingkannya secara kritis dengan model-model pendidikan karakter yang berkembang di Barat dan yang telah banyak diadopsi—sering kali tanpa adaptasi yang memadai—oleh sistem-sistem pendidikan di dunia Muslim. Pendidikan karakter sekuler—dalam berbagai variannya, seperti *character education* ala Thomas Lickona, *moral education* ala Lawrence Kohlberg, atau *positive psychology* ala Martin Seligman—pada dasarnya berusaha untuk membentuk individu yang "baik" berdasarkan nilai-nilai universal seperti kejujuran, tanggung jawab, keadilan, dan empati. Namun, model-model ini memiliki keterbatasan fundamental yang membuatnya tidak memadai—bahkan berpotensi menyesatkan—jika diadopsi tanpa kritik oleh pendidikan Islam.

Pertama, pendidikan karakter sekuler tidak memiliki fondasi ontologis yang kokoh. Nilai-nilai moral—dalam kerangka sekuler—didasarkan pada konsensus sosial, utilitarianisme, atau intuisi moral yang dianggap universal. Tidak ada jawaban yang memuaskan terhadap pertanyaan: "Mengapa saya harus jujur, jika

kejujuran merugikan saya?" atau "Mengapa saya harus peduli pada orang lain, jika saya bisa mendapatkan keuntungan dengan mengabaikan mereka?" Dalam kerangka sekuler, jawaban atas pertanyaan-pertanyaan ini selalu bersifat relatif, situasional, dan pada akhirnya, tidak mengikat secara absolut. *Adab*, sebaliknya, didasarkan pada fondasi ontologis yang kokoh: bahwa ada hierarki realitas yang ditetapkan oleh Allah SWT, bahwa manusia adalah hamba yang harus tunduk kepada Tuannya, dan bahwa setiap tindakan akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan-Nya. Kejujuran, dalam kerangka *adab*, bukanlah sekadar "kebijakan terbaik" (*the best policy*) yang berguna untuk membangun kepercayaan; ia adalah tuntutan ontologis dari posisi manusia sebagai hamba Allah yang harus berkata benar karena Allah adalah *al-Ḥaqq*. Keadilan, dalam kerangka *adab*, bukanlah sekadar prinsip sosial yang memaksimalkan kesejahteraan bersama; ia adalah konsekuensi dari pengakuan bahwa setiap manusia memiliki tempat dan haknya dalam tatanan kosmis yang telah ditetapkan oleh Allah.

Kedua, pendidikan karakter sekuler hanya berfokus pada dimensi perilaku lahiriah (*al-sulūk al-ẓāhir*). Tujuannya adalah untuk membentuk kebiasaan-kebiasaan yang baik, seperti berkata jujur, bersikap sopan, atau menolong orang lain. Ini, tentu saja, adalah tujuan yang mulia—tetapi ia tidak menyentuh akar spiritual dari perilaku tersebut. Seorang murid dapat dilatih untuk berkata jujur karena ia takut dihukum, atau karena ia ingin dipuji; tetapi begitu hukuman dan pujian itu hilang, kejujurannya mungkin akan lenyap. *Adab*, sebaliknya, berfokus pada pembentukan jiwa (*takwīn al-nafs*). Ia berusaha untuk menanamkan kesadaran yang mendalam—bahwa kejujuran adalah tuntutan dari posisi ontologis manusia sebagai hamba Allah—sehingga kejujuran itu menjadi *malakah* yang tertanam dalam jiwa, yang secara spontan memancar dalam tindakan, tanpa memerlukan insentif eksternal. Inilah perbedaan antara "melatih" (*tadrīb*) dan "mendidik" (*ta'dīb*): yang pertama hanya menyentuh permukaan, sementara yang kedua mentransformasi kedalaman.

Ketiga, pendidikan karakter sekuler cenderung bersifat antroposentris. Fokusnya adalah pada hubungan horizontal antara manusia dan sesamanya, sementara hubungan vertikal antara manusia dan Tuhannya—jika tidak diabaikan sama sekali—hanya menjadi "salah satu dimensi" di antara dimensi-dimensi lainnya. *Adab*, sebaliknya, adalah teosentris secara fundamental. Seluruh hierarki realitas—dan karenanya, seluruh *adab*—berpuncak pada Allah SWT. *Adab* terhadap sesama manusia, *adab* terhadap alam semesta, *adab* terhadap ilmu, dan bahkan *adab* terhadap diri sendiri—semuanya adalah konsekuensi dan cabang dari *adab* terhadap Allah, yang merupakan akar dan sumber dari segala *adab*. Seorang yang memiliki *adab* terhadap Allah—yaitu, yang mengenali tempat-Nya sebagai *al-Ḥaqq* dan menempatkan-Nya di atas segala-galanya—akan secara alami memiliki *adab* terhadap ciptaan-Nya, karena ia tahu bahwa menghormati ciptaan adalah bagian dari penghormatan kepada

Sang Pencipta. Inilah yang membedakan *adab* secara fundamental dari model-model pendidikan karakter sekuler: bahwa *adab* adalah kesatuan integral yang berpusat pada tauhid, bukan sekadar kumpulan nilai-nilai yang terserak tanpa poros.

3. Dimensi-Dimensi *Adab*

Adab sebagai inti pendidikan Islam bukanlah konsep yang monolitik; ia adalah sebuah konstelasi dari berbagai dimensi yang saling terkait, yang secara kolektif membentuk profil *insān kāmil*. Berdasarkan analisis terhadap Al-Qur'an, Sunnah, dan karya-karya para ulama—khususnya al-Attas—kita dapat mengidentifikasi setidaknya empat dimensi *adab* yang harus ditanamkan oleh pendidikan Islam.

a. adab terhadap Allah SWT. Ini adalah dimensi vertikal yang menjadi akar dari seluruh dimensi lainnya. *Adab* terhadap Allah mencakup:

- *adab* dalam beribadah—melaksanakan shalat, puasa, zakat, dan haji dengan penuh kekhusyukan, kesadaran, dan kecintaan, bukan sekadar sebagai ritual mekanis;
- *adab* dalam berdoa—memohon kepada-Nya dengan penuh kerendahan, harapan, dan keyakinan bahwa hanya Dia yang dapat mengabulkan;
- *adab* dalam menerima takdir—bersabar dan bersyukur atas segala ketentuan-Nya, menyadari bahwa di balik setiap takdir terdapat hikmah yang mungkin tidak terjangkau oleh akal manusia;
- *adab* dalam menggunakan nama-nama-Nya—tidak menyebut nama-Nya kecuali dengan penghormatan, dan tidak bersumpah dengan nama-Nya kecuali dalam kebenaran; dan
- *adab* dalam mencintai-Nya—menempatkan cinta kepada Allah di atas segala cinta lainnya, sehingga seluruh tindakan, pemikiran, dan perasaan diorientasikan kepada-Nya.

Adab terhadap Allah ini, dalam kerangka pendidikan, harus ditanamkan bukan hanya melalui pelajaran tauhid dan fiqh, tetapi melalui seluruh atmosfer institusi pendidikan—melalui keteladanan para guru, melalui pembiasaan ibadah, dan melalui budaya yang senantiasa mengingatkan akan kehadiran dan pengawasan Allah.

b. adab terhadap Rasulullah SAW. Rasulullah SAW adalah teladan sempurna (*al-uswah al-ḥasanah*) yang melaluinya kita belajar bagaimana mewujudkan *adab* terhadap Allah dalam kehidupan nyata. *Adab* terhadap Rasulullah mencakup:

- *adab* dalam mencintainya—menempatkan cinta kepada Rasulullah di atas cinta kepada sesama makhluk, sebagaimana diperintahkan oleh Al-Qur'an dan Sunnah;
- *adab* dalam mengikuti Sunnahnya—menjadikan Sunnah sebagai pedoman hidup, bukan hanya dalam aspek-aspek ritual, tetapi dalam seluruh aspek

kehidupan, termasuk cara berpakaian, cara makan, cara berinteraksi, dan cara berdagang;
- *adab* dalam menyebut namanya—tidak menyebut nama beliau kecuali dengan penghormatan dan shalawat; dan
- *adab* dalam mempelajari hadis-hadisnya—mendekati hadis dengan sikap hormat, rendah hati, dan kesadaran bahwa ia adalah sumber kedua setelah Al-Qur'an. *Adab* terhadap Rasulullah ini, dalam konteks pendidikan, menuntut agar sirah nabawiyyah (sejarah kehidupan Nabi) tidak hanya diajarkan sebagai "mata pelajaran sejarah" yang kering, melainkan sebagai sumber inspirasi dan model identifikasi yang hidup, yang meresap ke dalam seluruh aspek kehidupan institusi pendidikan.

c. *adab* terhadap ilmu dan para pembawanya. Ini adalah dimensi yang paling langsung terkait dengan proses pendidikan. *Adab* terhadap ilmu mencakup:
- *adab* dalam mencari ilmu—mencari ilmu dengan niat yang ikhlas karena Allah, bukan untuk kebanggaan, kekayaan, atau pengakuan duniawi;
- *adab* dalam menerima ilmu—menerima ilmu dengan hati yang terbuka, rendah hati, dan penuh rasa syukur, menyadari bahwa setiap ilmu yang diperoleh adalah karunia dari Allah;
- *adab* dalam mengamalkan ilmu—mengamalkan ilmu yang telah dipelajari, karena ilmu tanpa amal adalah seperti pohon tanpa buah;
- *adab* dalam menyebarkan ilmu—menyebarkan ilmu dengan penuh tanggung jawab, kejujuran, dan kebijaksanaan, tanpa menyembunyikan kebenaran atau menyesatkan orang lain;
- *adab* terhadap guru—menghormati guru sebagai pewaris para nabi, mendengarkannya dengan penuh perhatian, tidak memotong pembicaraannya, dan mendoakannya; dan
- *adab* terhadap kitab—memperlakukan kitab-kitab, terutama Al-Qur'an dan kitab-kitab hadis, dengan penuh penghormatan, tidak meletakkannya di tempat yang rendah, dan tidak menulis di dalamnya kecuali dengan tujuan yang baik.

Adab terhadap ilmu ini, sebagaimana ditekankan oleh al-Zarnūjī (1947, hlm. 30–60) dalam *Ta'līm al-Muta'allim*, adalah prasyarat mutlak untuk memperoleh ilmu yang bermanfaat. Ilmu, dalam tradisi Islam, tidak akan diberikan kepada mereka yang tidak memiliki *adab* terhadapnya.

d. *adab* terhadap sesama manusia dan alam semesta. Ini adalah dimensi horizontal yang merupakan manifestasi lahiriah dari *adab* terhadap Allah. *Adab* terhadap sesama manusia mencakup:
- *adab* terhadap orang tua—berbakti, menghormati, dan mendoakan mereka;
- *adab* terhadap yang lebih tua dan yang lebih muda—menghormati yang lebih tua dan menyayangi yang lebih muda;

- *adab* terhadap tetangga—tidak mengganggu, membantu ketika diperlukan, dan berbagi kebahagiaan dan kesedihan;
- *adab* terhadap tamu—memuliakan tamu, menyambutnya dengan wajah ceria, dan menyajikan hidangan yang terbaik;
- *adab* terhadap orang sakit dan yang lemah—menjenguk, membantu, dan mendoakan mereka;
- *adab* dalam berbicara—berkata yang baik, jujur, dan bermanfaat, atau diam jika tidak dapat berkata baik;
- *adab* dalam bermajelis—memberi salam, berlapang-lapang, dan tidak menggunjing;
- *adab* terhadap yang berbeda pendapat—menghormati perbedaan, berdebat dengan cara yang baik, dan tidak memaksakan pendapat; dan
- *adab* terhadap alam semesta—menjaga kelestarian lingkungan, tidak merusak, dan menggunakan sumber daya alam dengan bijaksana sebagai bentuk syukur kepada Allah.

Semua dimensi ini, secara kolektif, membentuk profil manusia beradab (*al-insān al-adīb*) yang merupakan tujuan dari pendidikan Islam.

4. *Adab* dan Transformasi Jiwa

Puncak dari seluruh diskursus tentang *adab* sebagai inti pendidikan adalah pemahaman bahwa *adab* pada hakikatnya adalah jalan transformasi jiwa (*ṭarīq takwīn al-nafs*). Dalam psikologi spiritual Islam, jiwa manusia—*al-nafs*—memiliki tingkatan-tingkatan yang bergerak dari yang paling rendah menuju yang paling tinggi: dari *al-nafs al-ammārah bi al-sū'* (jiwa yang mendorong kepada kejahatan), menuju *al-nafs al-lawwāmah* (jiwa yang mencela diri sendiri ketika berbuat dosa), dan akhirnya mencapai *al-nafs al-muṭma'innah* (jiwa yang tenang, tenteram, dan diridhai oleh Allah). *Adab*—dalam pengertiannya yang paling mendalam sebagai pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari segala sesuatu—adalah kendaraan yang membawa jiwa melalui tingkatan-tingkatan ini. Ketika seorang peserta didik mulai mengenali tempat Tuhannya—dan dengan demikian, mengenali posisinya sendiri sebagai hamba—ia mulai bergerak dari *al-nafs al-ammārah* menuju *al-nafs al-lawwāmah*: ia mulai mencela dirinya sendiri ketika ia melanggar *adab* terhadap Allah. Ketika ia terus melatih dirinya melalui *riyāḍah* dan *mujāhadah*—yang merupakan bagian integral dari *ta'dīb*—ia secara bertahap naik menuju *al-nafs al-muṭma'innah*: jiwa yang telah mencapai kedamaian batin, yang di dalamnya *adab* telah menjadi *malakah* yang spontan, dan yang dipanggil oleh Allah untuk masuk ke dalam golongan hamba-hamba-Nya yang saleh dan masuk ke dalam surga-Nya (QS. Al-Fajr [89]: 27–30).

Dalam kerangka ini, pendidikan Islam yang menempatkan *adab* sebagai intinya adalah pendidikan yang bertujuan untuk transformasi jiwa—bukan sekadar transfer informasi atau pelatihan keterampilan. Ia adalah proses yang panjang,

bertahap, dan memerlukan kesabaran, ketekunan, dan bimbingan spiritual yang mendalam. Tetapi justru di sinilah letak keagungan dan keunikannya: bahwa pendidikan Islam—ketika dijalankan dengan benar—adalah jalan keselamatan (*sabīl al-najāh*) yang membawa manusia dari kegelapan *jahl* menuju cahaya *'ilm*, dari kekacauan *ẓulm* menuju keteraturan *'adl*, dan dari kehinaan *ma'siyah* menuju kemuliaan *ṭā›ah*. Inilah visi yang ditawarkan oleh *adab* sebagai inti pendidikan Islam—sebuah visi yang, jika diimplementasikan dengan sungguh-sungguh, akan melahirkan generasi *insān kāmil* yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga dalam secara spiritual, mulia secara moral, dan bijaksana dalam bertindak. *Wallāhu a'lam*.

TA'DĪB DAN PEMBENTUKAN KARAKTER

SETELAH menetapkan *adab* sebagai inti pendidikan—sebuah konsep yang melampaui sekadar etiket dan menyentuh pengenalan terhadap hierarki realitas—kita kini perlu mengeksplorasi secara lebih spesifik bagaimana *ta'dīb* berperan dalam pembentukan karakter (*takwīn al-shakhṣiyyah*). Dalam lanskap pendidikan kontemporer, "pendidikan karakter" telah menjadi sebuah industri yang ramai diperbincangkan, dengan berbagai model, program, dan pendekatan yang ditawarkan—dari *character education* ala Thomas Lickona hingga *social-emotional learning* (SEL), dari pendidikan nilai hingga pendidikan budi pekerti. Namun, di tengah keragaman ini, terdapat sebuah kesenjangan fundamental yang sering kali tidak disadari: bahwa model-model ini, betapapun canggih dan terstrukturnya, pada dasarnya beroperasi pada level permukaan (*al-saṭḥ*). Mereka berusaha membentuk perilaku lahiriah (*al-sulūk al-ẓāhir*) melalui mekanisme reward and punishment, hafalan nilai-nilai, atau pelatihan keterampilan sosial—tanpa menyentuh akar spiritual dari perilaku tersebut, dan tanpa memberikan jawaban yang memuaskan terhadap pertanyaan paling mendasar: "Mengapa aku harus menjadi orang yang baik?" *Ta'dīb*—dalam pengertiannya yang paling autentik—menawarkan sebuah pendekatan yang secara fundamental berbeda. Ia tidak puas hanya dengan membentuk "perilaku yang baik"; ia bertujuan untuk mentransformasi jiwa (*taghyīr al-nafs*) dari dalam, menanamkan *adab* sebagai *malakah* (kualitas yang tertanam secara mendalam) yang secara spontan memancar dalam tindakan, pikiran, dan perasaan. Dalam kerangka *ta'dīb*, karakter yang baik bukanlah hasil dari kepatuhan pada aturan eksternal, melainkan ekspresi alami dari jiwa yang telah mengenali tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis (Al-Attas, 1980, hlm. 60–80; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 60–120).

1. Mengapa Manusia Harus Berakhlak Mulia?

Langkah pertama dalam memahami hubungan antara *ta'dīb* dan pembentukan karakter adalah dengan menjawab pertanyaan fondasional yang sering kali diabaikan oleh model-model pendidikan karakter sekuler: mengapa manusia

harus berakhlak mulia? Dalam kerangka sekuler, jawaban atas pertanyaan ini selalu bersifat relatif, situasional, dan pada akhirnya, tidak mengikat. Seseorang dianjurkan untuk jujur karena kejujuran membangun kepercayaan dan menguntungkan dalam jangka panjang; seseorang dianjurkan untuk adil karena keadilan menciptakan stabilitas sosial; seseorang dianjurkan untuk penyayang karena empati adalah bagian dari kecerdasan emosional yang diperlukan untuk sukses. Namun, semua jawaban ini—betapapun masuk akalnya—memiliki satu kelemahan fundamental: mereka bergantung pada konsekuensi duniawi. Apa yang terjadi jika kejujuran ternyata merugikan? Apa yang terjadi jika ketidakadilan justru menguntungkan? Apa yang terjadi jika kekejaman tidak membawa hukuman sosial? Dalam situasi-situasi ini—yang sangat sering terjadi dalam realitas kehidupan—fondasi moral yang hanya didasarkan pada utilitarianisme akan runtuh, dan manusia akan tergoda untuk meninggalkan akhlaknya demi keuntungan pribadi.

Ta'dīb—dengan fondasi ontologisnya yang kokoh—menawarkan jawaban yang secara fundamental berbeda dan jauh lebih kuat. Manusia harus berakhlak mulia bukan karena akhlak mulia itu "berguna" atau "menguntungkan," melainkan karena akhlak mulia adalah tuntutan dari posisi ontologisnya sebagai hamba Allah (*'abd Allāh*). Dalam hierarki realitas yang telah ditetapkan oleh Sang Pencipta, manusia memiliki tempat tertentu—ia adalah makhluk yang diciptakan untuk beribadah kepada Allah (QS. Al-Dhāriyāt [51]: 56) dan untuk menjadi khalifah di muka bumi (QS. Al-Baqarah [2]: 30). Dari posisi ontologis ini, mengalir kewajiban-kewajiban moral yang bersifat absolut dan tidak bergantung pada konsekuensi duniawi. Seorang Muslim harus jujur—bukan karena kejujuran itu menguntungkan—tetapi karena Allah adalah *al-Ḥaqq* (Yang Maha Benar), dan sebagai hamba-Nya, ia harus memantulkan sifat kebenaran itu dalam dirinya. Seorang Muslim harus adil—bukan karena keadilan menciptakan stabilitas sosial—tetapi karena Allah adalah *al-'Adl* (Yang Maha Adil), dan sebagai khalifah-Nya, ia harus menegakkan keadilan di muka bumi. Seorang Muslim harus penyayang—bukan karena empati adalah keterampilan sosial yang berguna—tetapi karena Allah adalah *al-Raḥmān al-Raḥīm* (Yang Maha Pengasih lagi Maha Penyayang), dan sebagai hamba-Nya, ia harus menebarkan rahmat kepada seluruh alam.

Inilah yang dimaksud dengan integritas ontologis (*al-istiqāmah al-kawniyyah*): bahwa karakter yang baik bukanlah sekadar "pilihan moral" yang dapat diambil atau ditinggalkan, melainkan konsekuensi niscaya dari pengenalan terhadap posisi diri sendiri dalam tatanan kosmis. Seorang yang benar-benar mengenali bahwa ia adalah hamba Allah—dan bahwa Allah adalah *al-Ḥaqq*, *al-'Adl*, dan *al-Raḥmān*—tidak akan dapat bertindak curang, zalim, atau kejam, karena tindakan-tindakan itu akan menjadi kontradiksi eksistensial—sebuah pengingkaran terhadap realitas dirinya sendiri. *Ta'dīb*, dengan demikian,

membentuk karakter bukan dengan "mengajarkan nilai-nilai" secara verbal, tetapi dengan menanamkan kesadaran ontologis yang mendalam: bahwa setiap tindakan moral adalah penegasan terhadap realitas, dan setiap pelanggaran moral adalah pengingkaran terhadap realitas. Inilah yang membedakan karakter yang dibentuk oleh *ta'dīb* dari karakter yang dibentuk oleh model-model sekuler: yang pertama berakar pada kebenaran ontologis yang tak tergoyahkan, sementara yang kedua terapung-apung di atas relativisme utilitarian yang selalu rentan terhadap perubahan situasi dan kepentingan (Al-Attas, 1995, hlm. 100–130; Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 80–120).

2. Integrasi Dimensi Spiritual, Moral, dan Intelektual dalam *Ta'dīb*

Salah satu problem paling kronis dari model-model pendidikan karakter sekuler adalah fragmentasi: mereka memperlakukan karakter sebagai sesuatu yang terpisah dari spiritualitas dan intelektualitas. Spiritualitas—jika tidak diabaikan sama sekali—direduksi menjadi "keyakinan pribadi" yang tidak memiliki relevansi publik; intelektualitas difokuskan pada penguasaan pengetahuan dan keterampilan teknis; dan karakter diperlakukan sebagai "suplemen" yang diajarkan dalam sesi-sesi khusus atau jam-jam bimbingan konseling. Akibatnya, lahirlah manusia-manusia yang terbelah secara internal (*al-insān al-munqaṣim*): di satu sisi, mereka mungkin cerdas secara intelektual dan terampil secara profesional; di sisi lain, mereka mungkin miskin secara spiritual dan rapuh secara moral. Mereka adalah para profesional yang mampu merancang teknologi canggih tetapi tidak mampu mengendalikan keserakahannya; para ilmuwan yang mampu menyingkap rahasia alam semesta tetapi tidak mampu mengenali Sang Pencipta alam semesta; dan para pemimpin yang mampu memenangkan pemilu tetapi tidak mampu menegakkan keadilan.

Ta'dīb, sebaliknya, menawarkan sebuah integrasi yang radikal antara dimensi spiritual, moral, dan intelektual. Dalam kerangka *ta'dīb*, ketiga dimensi ini bukanlah entitas yang terpisah yang dapat diajarkan dalam mata pelajaran yang berbeda; mereka adalah aspek-aspek yang saling menembus dari satu realitas yang sama: jiwa manusia yang sedang dibentuk menuju *insān kāmil*. *Adab* terhadap Allah (dimensi spiritual) secara langsung menuntut *adab* terhadap sesama manusia (dimensi moral) dan *adab* terhadap ilmu (dimensi intelektual). Tidak mungkin seseorang memiliki *adab* terhadap Allah tetapi berlaku zalim terhadap sesama, karena kezaliman adalah pelanggaran terhadap *adab* terhadap Allah yang telah memerintahkan keadilan. Tidak mungkin seseorang memiliki *adab* terhadap ilmu tetapi menggunakan ilmunya untuk eksploitasi dan kerusakan, karena eksploitasi adalah pelanggaran terhadap *adab* terhadap Allah yang telah menciptakan alam semesta sebagai *āyāt*-Nya. Dalam kerangka *ta'dīb*, karakter yang baik, spiritualitas yang mendalam, dan intelektualitas yang cemerlang adalah tiga sisi dari mata uang yang sama: semuanya adalah manifestasi dari *adab* yang telah tertanam dalam jiwa.

Integrasi ini memiliki implikasi pedagogis yang sangat penting. Ia menegaskan bahwa pembentukan karakter—dalam pengertian *ta'dīb*—tidak dapat dilakukan melalui "mata pelajaran akhlak" yang terisolasi, yang hanya diajarkan dua jam seminggu, sementara di jam-jam lainnya murid-murid diajarkan sains, matematika, dan ekonomi tanpa referensi apa pun kepada nilai-nilai spiritual dan moral. Pembentukan karakter—dalam kerangka *ta'dīb*—harus meresap ke dalam seluruh kurikulum, ke dalam setiap interaksi antara guru dan murid, dan ke dalam seluruh budaya institusi pendidikan. Seorang guru matematika, ketika mengajarkan keindahan dan presisi angka, dapat—dan seharusnya—mengaitkannya dengan *adab* terhadap Allah sebagai *al-Muḥṣī* (Yang Maha Menghitung) dan *al-Ḥakīm* (Yang Maha Bijaksana). Seorang guru biologi, ketika mengajarkan kompleksitas ekosistem, dapat—dan seharusnya—mengaitkannya dengan *adab* terhadap alam semesta sebagai ciptaan Allah yang harus dijaga keseimbangannya. Seorang guru sejarah, ketika mengajarkan kebangkitan dan keruntuhan peradaban, dapat—dan seharusnya—mengaitkannya dengan *adab* terhadap *sunnat Allāh* dalam sejarah. Dengan cara ini, pembentukan karakter bukan lagi menjadi "tugas guru agama" semata, melainkan tanggung jawab seluruh pendidik, dan seluruh atmosfer institusi pendidikan menjadi ekosistem *ta'dīb* yang secara terus-menerus menanamkan *adab* dalam jiwa peserta didik.

3. Mekanisme Pembentukan Karakter dalam *Ta'dīb*

Setelah menetapkan fondasi ontologis dan integrasi dimensi-dimensi karakter, kita perlu menguraikan mekanisme melalui mana *ta'dīb* membentuk karakter. Dalam tradisi Islam, pembentukan karakter bukanlah proses yang dapat dicapai melalui ceramah, hafalan teks, atau indoktrinasi nilai; ia adalah proses transformasi jiwa yang memerlukan metode-metode spesifik yang telah teruji selama berabad-abad. Tiga mekanisme utama yang saling terkait adalah: *qudwah* (keteladanan), *riyāḍah* (latihan spiritual dan moral), dan *ṣuḥbah* (pendampingan personal).

Pertama, **qudwah**—keteladanan. Sebagaimana telah berulang kali ditekankan, dalam tradisi Islam, keteladanan adalah metode pendidikan yang paling kuat. Karakter tidak diajarkan terutama melalui kata-kata; ia ditularkan melalui interaksi langsung dengan seseorang yang telah mewujudkan karakter tersebut dalam kepribadiannya. Rasulullah SAW adalah teladan tertinggi dari prinsip ini: para sahabat tidak menjadi jujur karena mereka diajari definisi kejujuran; mereka menjadi jujur karena mereka hidup bersama seorang manusia yang kejujurannya mutlak, yang bahkan oleh musuh-musuhnya dijuluki *al-Amīn* (yang terpercaya) sebelum beliau diutus menjadi nabi. Dalam konteks pendidikan Islam, ini berarti bahwa guru adalah kurikulum yang paling penting. Seorang guru yang ingin menanamkan *adab* kejujuran harus terlebih dahulu menjadi jujur; seorang guru yang ingin menanamkan *adab* kesabaran harus terlebih dahulu

menjadi sabar; seorang guru yang ingin menanamkan *adab* kerendahan hati harus terlebih dahulu menjadi rendah hati. Tanpa keteladanan, seluruh pelajaran tentang akhlak akan menjadi hipokrisi yang terlembaga (*al-nifāq al-mu'assasī*)—sebuah kontradiksi antara apa yang diajarkan dan apa yang ditampilkan, yang justru akan merusak karakter murid-murid, bukan membangunnya.

Kedua, **iyāḍah**—latihan spiritual dan moral. *Riyāḍah* secara literal berarti "olahraga" atau "latihan." Dalam psikologi spiritual Islam, *riyāḍah* adalah proses mendisiplinkan jiwa melalui praktik-praktik yang berulang dan intensif, hingga kualitas-kualitas yang diinginkan tertanam sebagai *malakah*. Sebagaimana seorang atlet melatih tubuhnya setiap hari—berlari, mengangkat beban, meregangkan otot—untuk membangun kekuatan dan keterampilan, demikian pula seorang *murīd* (pencari kebenaran) melatih jiwanya setiap hari—melalui shalat malam, puasa sunnah, dzikir, dan *murāqabah*—untuk membangun kekuatan spiritual dan moral. Dalam konteks pendidikan karakter, *riyāḍah* berarti bahwa pembiasaan adalah kunci. Seorang murid tidak akan menjadi jujur hanya dengan mendengar ceramah tentang kejujuran; ia harus dilatih untuk jujur dalam situasi-situasi nyata—dimulai dari hal-hal kecil, seperti mengerjakan ujian tanpa menyontek, mengakui kesalahan, dan menepati janji—hingga kejujuran itu menjadi *malakah* yang spontan. Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 60–100) menekankan bahwa *riyāḍah* harus dilakukan secara bertahap (*bi al-tadrīj*), dimulai dari melatih diri untuk meninggalkan dosa-dosa besar, kemudian dosa-dosa kecil, kemudian sifat-sifat tercela yang halus seperti riya' dan 'ujub. Proses ini memerlukan kesabaran dan ketekunan yang luar biasa, tetapi inilah jalan yang telah ditempuh oleh para *sālikūn* (pejalan spiritual) sepanjang sejarah Islam.

Ketiga, **ṣuḥbah**—pendampingan personal. *Ṣuḥbah* adalah relasi persahabatan dan pendampingan yang erat antara seorang *mu'addib* (pembimbing adab) dan muridnya. Dalam *ṣuḥbah*, pembelajaran tidak hanya terjadi melalui pengajaran formal, tetapi melalui interaksi sehari-hari—melalui percakapan-percakapan informal, melalui pengamatan terhadap bagaimana sang guru menghadapi berbagai situasi kehidupan, dan melalui bimbingan personal yang disesuaikan dengan kebutuhan dan kondisi spesifik setiap murid. *Ṣuḥbah* adalah inkubator karakter yang paling efektif, karena ia menciptakan ruang di mana murid tidak hanya "belajar tentang" akhlak, tetapi "mengalami" akhlak secara langsung dalam hubungannya dengan seorang manusia yang telah mewujudkan akhlak tersebut. Dalam tradisi pesantren di Indonesia—khususnya dalam model *sorogan*—*ṣuḥbah* ini dipraktikkan melalui interaksi langsung antara kiai dan santri, di mana sang kiai tidak hanya mengajarkan kitab, tetapi juga membimbing, menasihati, dan menjadi teladan bagi santrinya. Sayangnya, dalam sistem pendidikan massal modern, *ṣuḥbah* sering kali menjadi korban pertama dari tuntutan efisiensi dan standarisasi. Memulihkan *ṣuḥbah*—dalam bentuk yang disesuaikan dengan konteks kontemporer—adalah salah satu agenda paling mendesak untuk merevitalisasi *ta'dīb* sebagai metode pembentukan karakter.

4. Karakter sebagai *Malakah* dan Integritas sebagai Jati Diri

Puncak dari proses pembentukan karakter melalui *ta'dīb* adalah pencapaian kondisi di mana karakter yang baik telah menjadi *malakah*—sebuah kualitas yang tertanam secara mendalam dalam jiwa, yang secara spontan memancar dalam tindakan, tanpa memerlukan pemikiran yang panjang, perjuangan yang berat, atau insentif eksternal. Pada tingkat ini, kejujuran bukan lagi sebuah "pilihan" yang harus dipertimbangkan untung-ruginya; ia adalah ekspresi alami dari diri (*al-ta'bīr al-ṭabī'ī 'an al-dhāt*). Keadilan bukan lagi sebuah "kewajiban" yang memberatkan; ia adalah kebutuhan jiwa yang, jika tidak dipenuhi, akan menimbulkan kegelisahan dan ketidaktenangan. Kasih sayang bukan lagi sebuah "tugas" yang harus dilaksanakan; ia adalah pancaran dari hati yang telah dipenuhi dengan cinta kepada Allah dan sesama.

Kondisi inilah yang oleh Al-Qur'an digambarkan sebagai *al-nafs al-muṭma'innah*—jiwa yang tenang, tenteram, dan damai—yang dipanggil oleh Allah untuk kembali kepada-Nya dalam keadaan ridha dan diridhai (QS. Al-Fajr [89]: 27–30). *Al-nafs al-muṭma'innah* adalah profil lulusan ideal dari sistem pendidikan yang menempatkan *ta'dīb* sebagai intinya. Ia adalah manusia yang telah mencapai integritas ontologis—keselarasan sempurna antara apa yang ia ketahui (*'ilm*), apa yang ia yakini (*īmān*), apa yang ia ucapkan (*qawl*), dan apa yang ia lakukan (*'amal*). Ia bukanlah manusia yang terbelah—yang di satu sisi beriman tetapi di sisi lain berbuat zalim, yang di satu sisi berilmu tetapi di sisi lain korup, yang di satu sisi saleh secara ritual tetapi di sisi lain tidak peduli pada penderitaan sesama. Ia adalah manusia yang utuh (*al-insān al-kāmil*), yang di dalam dirinya seluruh dimensi eksistensial telah terintegrasi dalam harmoni yang sempurna. Inilah tujuan akhir dari *ta'dīb* sebagai pembentukan karakter—sebuah tujuan yang tidak hanya menghasilkan individu-individu yang "baik" dalam pengertian sosial yang sempit, tetapi melahirkan generasi *shuhadā' 'alā al-nās*—para saksi bagi umat manusia, yang melalui integritas dan kemuliaan karakter mereka, menjadi bukti nyata tentang kebenaran dan keindahan ajaran Islam. *Wallāhu a'lam*.

KRITIK TERHADAP KONSEP *TA'DĪB*

TIDAK ada gagasan besar yang lahir ke dunia tanpa menghadapi badai kritik. Gagasan *ta'dīb* yang diusung oleh Syed Muhammad Naquib al-Attas—sebagaimana telah kita uraikan secara mendalam—tidak terkecuali. Justru, daya hidup sebuah konsep diukur dari kemampuannya untuk bertahan dalam medan dialektika, untuk menyerap pukulan-pukulan argumentatif, dan untuk bangkit kembali dengan kejernihan yang lebih tajam setelah diuji oleh api pertanyaan. Dalam sub-bab ini, kita akan menghadirkan kritik-kritik utama yang dilontarkan terhadap konsep *ta'dīb*, tidak dengan semangat apologetik yang defensif, tetapi dengan pendekatan

dialektis tingkat tinggi: setiap kritik akan kita hadirkan sebagai tesis yang kuat dan berbobot—bukan sebagai karikatur yang mudah dipatahkan—kemudian kita akan merumuskannya kembali sebagai antitesis dari sudut pandang pendukung *ta'dīb*, dan akhirnya berusaha mencapai sintesis yang melampaui kedua kutub, menuju pemahaman yang lebih matang dan bernuansa. Melalui proses dialektis inilah—bukan melalui penolakan terhadap kritik, melainkan melalui internalisasi dan transformasi kritik—konsep *ta'dīb* dapat membuktikan kedewasaan intelektualnya dan relevansinya bagi pendidikan Islam kontemporer.

1. Tesis: Idealisme Elitis yang Tidak Prakti

Kritik pertama yang paling sering dilontarkan terhadap konsep *ta'dīb* adalah bahwa ia terlalu idealis, elitis, dan tidak praktis untuk diterapkan dalam sistem pendidikan massal kontemporer. *Ta'dīb*, sebagaimana dirumuskan oleh al-Attas, menuntut seorang *mu'addib* (pendidik) yang memiliki integritas moral dan spiritual yang sangat tinggi, sebuah relasi *ṣuḥbah* yang mendalam dan personal antara guru dan murid, sebuah kurikulum yang terintegrasi secara tauhidik, dan sebuah atmosfer institusi yang sepenuhnya Islami. Semua ini, menurut para kritikus, adalah kemewahan yang hanya mungkin dalam komunitas-komunitas kecil dan homogen, seperti pesantren tradisional atau lembaga-lembaga elit seperti ISTAC yang didirikan oleh al-Attas sendiri. Dalam realitas sistem pendidikan massal—dengan puluhan juta murid, ratusan ribu guru yang sebagian besar digaji rendah dan kurang terlatih, kurikulum yang ditentukan oleh birokrasi negara, dan infrastruktur yang serba terbatas—gagasan *ta'dīb* dianggap sebagai utopia yang tidak membumi, sebuah mimpi indah yang tidak memiliki daya operasional. "Bagaimana kita bisa menerapkan *ta'dīb*," demikian tanya para kritikus, "jika untuk memenuhi rasio guru-murid yang ideal saja kita sudah kewalahan, apalagi untuk menemukan guru-guru yang memiliki kualitas *mu'addib* sebagaimana yang digambarkan oleh al-Attas?"

Antitesis terhadap kritik ini harus dimulai dengan sebuah pembalikan epistemologis. Tuduhan bahwa *ta'dīb* "tidak praktis" mengandaikan sebuah dikotomi yang bermasalah antara "yang ideal" dan "yang praktis"—sebuah dikotomi yang, ironisnya, merupakan produk dari krisis *adab* itu sendiri. Dalam pandangan dunia Islam yang autentik, "praktis" bukanlah apa yang mudah, murah, atau sesuai dengan *status quo*; "praktis" adalah apa yang benar dan niscaya, betapapun sulitnya. Apakah kejujuran itu "praktis" dalam dunia yang korup? Apakah keadilan itu "praktis" dalam sistem yang zalim? Apakah kesabaran itu "praktis" dalam budaya yang serba instan? Pertanyaan-pertanyaan ini retoris, dan jawabannya jelas: nilai-nilai ini tidak "praktis" dalam pengertian konvensional, namun justru itulah mengapa mereka harus diperjuangkan. *Ta'dīb*, dengan tuntutannya yang tinggi, bukanlah sebuah "metode" yang dapat dipilih jika kondisinya memungkinkan; ia adalah imperatif ontologis yang mengalir dari

hakikat manusia sebagai hamba dan khalifah Allah. Jika realitas sistem pendidikan kita belum memungkinkan implementasi *ta'dīb* secara penuh, maka tugas kita bukanlah menurunkan standar *ta'dīb* agar sesuai dengan realitas, melainkan meninggikan realitas agar mendekati standar *ta'dīb*. Ini adalah pekerjaan berat yang memerlukan waktu, kesabaran, dan perjuangan lintas generasi, tetapi itulah harga yang harus dibayar untuk setiap kebangkitan peradaban.

Sintesis yang lahir dari dialektika ini adalah sebuah pemahaman tentang gradualitas dan prioritas strategis. Kita tidak perlu—dan memang tidak mungkin—menerapkan *ta'dīb* secara sempurna dalam sekejap. Yang diperlukan adalah langkah-langkah strategis dan bertahap: dimulai dari pembenahan institusi-institusi pendidikan guru (LPTK) untuk melahirkan generasi *mu'addib* yang baru; dilanjutkan dengan proyek-proyek percontohan di sekolah-sekolah dan universitas-universitas yang berkomitmen; dan secara perlahan diperluas melalui kebijakan-kebijakan publik yang mendukung. Pada saat yang sama, kita harus menolak kompromi epistemologis: bahwa kita boleh menggunakan istilah *ta'dīb* sebagai visi jangka panjang, sementara dalam praktik sehari-hari kita tetap berpegang pada *tarbiyah* yang telah dikritisi. Tidak. Visi harus mengarahkan praksis, bukan sebaliknya. Setiap guru, dalam kondisi apapun, dapat mulai menanamkan *adab*—melalui keteladanan, melalui kasih sayang, melalui kejujuran dalam mengajar, melalui doa yang tulus untuk murid-muridnya—meskipun sistem di sekitarnya belum sempurna. *Ta'dīb*, dengan demikian, dimulai dari revolusi jiwa para pendidik, bukan dari perubahan kebijakan. Dan dari jiwa-jiwa yang telah tertransformasi inilah, perubahan sistemik secara bertahap akan mengalir.

2. Tesis: Otoritarianisme dan Indoktrinasi

Kritik kedua yang sangat serius—dan yang paling sering dialamatkan kepada setiap model pendidikan yang menekankan hierarki dan otoritas—adalah bahwa *ta'dīb* berpotensi menjadi alat otoritarianisme dan indoktrinasi. Konsep *adab* sebagai "pengenalan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis" dan penekanan pada kepatuhan murid terhadap guru—demikian para kritikus—dapat dengan mudah diselewengkan untuk melanggengkan kekuasaan guru yang sewenang-wenang, membungkam pertanyaan-pertanyaan kritis, dan menanamkan dogma secara buta. Dalam konteks Indonesia, di mana kasus-kasus kekerasan guru terhadap murid—baik fisik maupun psikologis—masih sering terjadi dan sering kali dibenarkan atas nama "pendisiplinan," kekhawatiran ini bukanlah tanpa dasar. Jika "tempat murid" didefinisikan sebagai pihak yang harus tunduk secara mutlak tanpa hak untuk bertanya atau mengkritisi, maka *ta'dīb* akan berubah menjadi sistem pendidikan yang represif—sebuah sistem yang menghasilkan generasi penurut, bukan generasi pemikir; generasi yang patuh pada otoritas manusia, tetapi tidak mampu bertanggung jawab secara moral di hadapan Allah.

Antitesis terhadap kritik ini harus dimulai dengan sebuah klarifikasi fundamental tentang hakikat hierarki dalam *ta'dīb*. Hierarki yang diakui oleh *adab*—bahwa murid harus menghormati guru, bahwa akal harus tunduk pada wahyu—bukanlah hierarki yang dikonstruksi oleh manusia untuk melayani kepentingan kekuasaannya. Ia adalah hierarki yang ditetapkan oleh Allah SWT sebagai bagian dari tatanan kosmis (*al-niẓām al-marātib*), dan karenanya, ia mengikat baik murid maupun guru, baik yang diperintah maupun yang memerintah. Seorang guru, dalam kerangka *ta'dīb*, memiliki otoritas bukan karena ia "lebih kuat" atau "lebih berkuasa," melainkan karena ia memiliki ilmu dan *adab*—dan otoritas itu tunduk pada batasan-batasan yang sangat ketat. Guru tidak boleh berlaku zalim; guru tidak boleh memaksakan pendapatnya tanpa dasar; guru tidak boleh menghalangi murid untuk bertanya dan berpikir kritis; dan guru—sebagaimana ditekankan oleh al-Ghazālī (2011, Jilid 1, hlm. 50–70)—harus mencintai muridnya seperti anaknya sendiri. Jika seorang guru melanggar batasan-batasan ini, ia telah kehilangan *adab*-nya sendiri, dan dengan demikian, ia telah kehilangan legitimasi otoritasnya. Seorang murid tidak berkewajiban untuk taat secara buta kepada guru yang zalim, sebagaimana rakyat tidak berkewajiban untuk taat kepada pemimpin yang zalim. Dalam pandangan Islam, ketaatan kepada makhluk—dalam hal apapun—selalu bersyarat: ia hanya sah selama tidak bertentangan dengan ketaatan kepada Sang Pencipta. Prinsip ini—*lā ṭā›ata li-makhlūqin fī ma'ṣiyat al-Khāliq* (tidak ada ketaatan kepada makhluk dalam kemaksiatan kepada Sang Pencipta)—adalah benteng yang melindungi *ta'dīb* dari degenerasi menjadi otoritarianisme.

Sintesis yang lahir dari dialektika ini adalah sebuah pemahaman tentang *adab* yang kritis dan reflektif. *Adab* terhadap guru bukanlah kepatuhan buta; ia adalah penghormatan yang kritis—sebuah sikap yang mengakui otoritas keilmuan dan moral guru, tetapi pada saat yang sama mempertahankan tanggung jawab pribadi murid di hadapan Allah untuk mencari kebenaran. Al-Qur'an sendiri, sebagaimana telah kita lihat, secara konsisten mengecam *taqlīd* buta—mengikuti otoritas tanpa pemahaman—dan mendorong penggunaan akal untuk memverifikasi, mempertanyakan, dan memahami. Rasulullah SAW, teladan tertinggi dari *mu'addib*, tidak pernah membungkam pertanyaan para sahabatnya; beliau menjawabnya dengan sabar, bahkan ketika pertanyaan itu diajukan oleh seorang Arab Badui dengan nada yang kasar. Dalam kerangka ini, *ta'dīb* justru harus mendidik murid untuk memiliki keberanian moral—keberanian untuk bertanya, untuk mengkritisi, dan untuk menolak ketidakadilan, bahkan ketika ketidakadilan itu datang dari otoritas. Namun, keberanian ini harus dijalankan dalam bingkai *adab*: dengan cara yang sopan, dengan niat yang tulus untuk mencari kebenaran, dan dengan pengakuan bahwa otoritas yang sah—selama ia tidak melanggar batasan-batasannya—harus dihormati. Inilah keseimbangan yang sulit namun niscaya, dan mendidik keseimbangan ini adalah salah satu tugas terpenting dari *ta'dīb*.

3. Tesis: Kelemahan Semantik dan Klaim Superioritas yang Tidak Perlu

Kritik ketiga berkaitan dengan klaim superioritas *ta'dīb* yang dianggap berlebihan dan kontraproduktif. Al-Attas—demikian para kritikus—telah menghabiskan terlalu banyak energi untuk mendekonstruksi *tarbiyah* dan mempromosikan *ta'dīb* sebagai satu-satunya istilah yang sah, padahal ketiga istilah ini—*tarbiyah*, *ta'līm*, dan *ta'dīb*—pada dasarnya dapat hidup berdampingan secara harmonis, masing-masing dengan penekanannya sendiri. Mengapa kita harus bertengkar tentang istilah, demikian para kritikus bertanya, sementara problem-problem riil pendidikan Islam—seperti ketertinggalan dalam sains dan teknologi, korupsi di institusi-institusi pendidikan, dan komersialisasi gelar akademik—jauh lebih mendesak untuk diselesaikan? Perdebatan terminologis ini, dalam pandangan mereka, adalah kemewahan intelektual yang hanya relevan bagi para filsuf di menara gading, sementara para guru dan murid di lapangan membutuhkan solusi-solusi praktis.

Antitesis terhadap kritik ini harus dimulai dengan sebuah kesadaran yang tajam akan hubungan antara bahasa, pemikiran, dan realitas. Bahasa bukanlah sekadar "alat komunikasi" yang netral; ia adalah cermin dan pembentuk pandangan dunia. Kata-kata yang kita gunakan—sering kali tanpa kita sadari—membawa di dalam dirinya muatan-muatan metafisik, epistemologis, dan teleologis yang membentuk cara kita memahami realitas dan bertindak di dalamnya. Ketika generasi Muslim modern secara masif mengadopsi *tarbiyah* sebagai padanan dari *education*—tanpa kesadaran kritis akan akar-akar semantik dan implikasi-implikasi konseptualnya—yang terjadi bukanlah sekadar "penerjemahan" yang netral, melainkan sebuah transfer pandangan dunia yang halus namun sangat kuat. *Education*, dalam pengertian modern-sekuler, adalah proses yang bertujuan untuk mengembangkan potensi individu, membentuk warga negara yang produktif, dan mempersiapkan tenaga kerja yang kompetitif—sebuah visi yang, meskipun memiliki aspek-aspek positif, pada dasarnya bersifat antroposentris dan materialistik. Jika *tarbiyah* digunakan tanpa kritik untuk menerjemahkan visi ini, maka secara diam-diam—melalui mekanisme linguistik yang halus—pendidikan Islam akan diisi dengan muatan-muatan sekuler yang bertentangan dengan pandangan dunianya sendiri. Pertarungan tentang istilah, dengan demikian, bukanlah "kemewahan intelektual"; ia adalah pertarungan peradaban (*ṣirā' ḥaḍārī*) pada level yang paling fundamental.

Sintesis yang lahir dari dialektika ini adalah sebuah pluralitas terminologis yang berakar dalam kerangka tauhidik. Kita tidak perlu menolak *tarbiyah* dan *ta'līm* secara total—itu akan menjadi sikap yang tidak proporsional dan tidak realistis, mengingat keduanya memiliki akar dalam Al-Qur'an dan tradisi Islam. Yang kita perlukan adalah menempatkan ketiganya dalam hierarki yang tepat, sesuai dengan *adab* terhadap ilmu. *Tarbiyah*—dengan penekanannya pada pengasuhan, pemeliharaan, dan pertumbuhan—adalah fondasi yang sangat

penting, terutama pada fase-fase awal perkembangan manusia. *Ta'līm*—dengan penekanannya pada transmisi pengetahuan dan pengembangan intelektual—adalah pilar yang tak tergantikan dalam membangun kapasitas kognitif peserta didik. Tetapi keduanya harus diarahkan dan dimahkotai oleh *ta'dīb*—yang memberikan orientasi spiritual, etis, dan teleologis. Dalam hierarki ini, *tarbiyah* adalah akar, *ta'līm* adalah batang dan ranting, dan *ta'dīb* adalah buah yang menjadi tujuan dari seluruh proses pertumbuhan. Ini adalah sintesis yang menghormati keragaman terminologis sambil menegaskan kesatuan tujuan, dan yang memungkinkan setiap istilah untuk berkontribusi sesuai dengan tempatnya yang tepat dalam tatanan pengetahuan.

4. Tesis: Pengabaian terhadap Dimensi Praktis dan Vokasional

Kritik keempat berkaitan dengan kekhawatiran bahwa *ta'dīb* terlalu menekankan pada dimensi spiritual dan moral, sementara mengabaikan dimensi praktis, vokasional, dan profesional dari pendidikan. Dalam dunia yang semakin kompetitif, di mana penguasaan sains, teknologi, dan keterampilan teknis menjadi sangat penting untuk kelangsungan hidup dan kemandirian umat, pendidikan Islam—demikian para kritikus—tidak boleh hanya sibuk dengan pembentukan *adab* dan mengabaikan tuntutan-tuntutan material. Jika *ta'dīb* diterapkan secara sempit, ia dapat menghasilkan generasi Muslim yang saleh secara spiritual tetapi gagap secara teknologi dan tidak mampu bersaing dalam pasar global—sebuah ironi yang sangat pahit, mengingat Al-Qur'an sendiri mendorong penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi.

Antitesis terhadap kritik ini harus dimulai dengan menegaskan bahwa dikotomi antara *adab* dan keterampilan profesional adalah palsu. Dalam pandangan dunia Islam yang autentik, bekerja secara profesional, menguasai teknologi, dan menghasilkan karya-karya yang bermanfaat bagi umat manusia adalah bagian integral dari *adab*. *Adab* terhadap Allah menuntut setiap Muslim untuk menggunakan seluruh potensi yang telah dianugerahkan-Nya—termasuk potensi intelektual dan kreatif—untuk beribadah kepada-Nya dan melayani sesama makhluk-Nya. *Adab* terhadap alam semesta menuntut setiap Muslim untuk mempelajari hukum-hukum alam (*sunnat Allāh*) dan menggunakannya untuk memakmurkan bumi (*'imārat al-arḍ*), bukan untuk merusaknya. *Adab* terhadap umat manusia menuntut setiap Muslim untuk berkontribusi pada kesejahteraan kolektif, termasuk melalui inovasi-inovasi teknologi dan keahlian-keahlian profesional. Dalam kerangka ini, seorang insinyur Muslim yang merancang jembatan yang kokoh dan aman, seorang dokter Muslim yang mengobati pasien dengan penuh ketelitian dan kasih sayang, atau seorang programmer Muslim yang mengembangkan aplikasi yang memudahkan kehidupan orang banyak—mereka semua, dalam kapasitas profesional mereka, sedang menjalankan *adab*. Profesionalisme, dengan demikian, bukanlah lawan dari *adab*; ia adalah salah

satu manifestasi *adab* dalam domain kehidupan material. *Adab* adalah etos yang mengubah pekerjaan dari sekadar "mata pencaharian" menjadi panggilan spiritual, dan dari sekadar "keterampilan teknis" menjadi ibadah.

Sintesis yang lahir dari dialektika ini adalah perlunya mengintegrasikan *adab* secara eksplisit ke dalam kurikulum vokasional dan profesional. Ini bukan berarti bahwa setiap pelajaran teknik atau kedokteran harus dimulai dengan ayat Al-Qur'an—itu adalah pendekatan yang superfisial. Yang diperlukan adalah menanamkan etos *adab* ke dalam jiwa para profesional Muslim: bahwa pekerjaan mereka adalah amanah dari Allah; bahwa kualitas kerja mereka akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan-Nya; bahwa mereka harus jujur, teliti, dan bertanggung jawab dalam setiap aspek pekerjaan mereka; dan bahwa tujuan akhir dari pekerjaan mereka bukanlah keuntungan material semata, melainkan *riḍwān Allāh* (keridhaan Allah). Dengan etos ini, seorang profesional Muslim tidak hanya akan kompeten secara teknis, tetapi juga berintegritas secara moral dan mendalam secara spiritual—sebuah kombinasi yang sangat langka dalam dunia profesional modern, dan yang sangat dibutuhkan untuk menyembuhkan krisis-krisis yang melanda peradaban kontemporer.

5. Tesis: Romantisme Sejarah dan Idealisasi Masa Lalu

Kritik kelima, yang sering kali disuarakan oleh para pemikir Muslim yang berorientasi pada konteks modernitas, adalah bahwa *ta'dīb*—terutama dalam rumusan al-Attas—cenderung meromantisasi masa lalu dan mengidealisasi peradaban Islam klasik seolah-olah ia adalah zaman keemasan yang sempurna, sementara mengabaikan realitas-realitas problematik dari masa lalu tersebut—seperti hierarki sosial yang kaku, eksklusi gender, atau pembatasan terhadap pemikiran kritis yang terjadi pada periode-periode tertentu. Ada kekhawatiran bahwa *ta'dīb*, jika tidak diterapkan secara kritis, dapat menjadi alat untuk melestarikan struktur-struktur sosial yang konservatif dan menolak perubahan-perubahan yang diperlukan untuk menghadapi tantangan-tantangan kontemporer.

Antitesis terhadap kritik ini harus dimulai dengan membedakan secara tajam antara prinsip (*al-mabda'*) dan forma historis (*al-ṣūrah al-tārīkhiyyah*). Al-Attas—dan para pendukung *ta'dīb* pada umumnya—tidak menyerukan untuk kembali ke Baghdad abad ke-9, ke Cordoba abad ke-10, atau ke Kairo abad ke-14. Mereka tidak menyerukan untuk menghidupkan kembali institusi-institusi spesifik dari masa lalu, atau untuk mereproduksi struktur-struktur sosial yang pernah ada. Yang mereka serukan adalah untuk memulihkan prinsip-prinsip fundamental yang telah terbukti efektif dalam membentuk peradaban Islam yang gemilang: prinsip tauhid sebagai fondasi ilmu, prinsip *adab* sebagai inti pendidikan, prinsip integrasi antara wahyu dan akal, dan prinsip *ma'rifatullāh* sebagai tujuan tertinggi. Prinsip-prinsip ini bersifat abadi dan universal—ia tidak terikat pada

zaman atau tempat tertentu—dan ia harus dikontekstualisasikan secara kreatif dalam setiap era. Menerapkan *ta'dīb* di abad ke-21 tidak berarti meniru persis apa yang dilakukan oleh al-Ghazālī di abad ke-11; ia berarti menggali semangat dan prinsip-prinsip yang mendasari karya al-Ghazālī, dan menerapkannya dalam konteks yang sama sekali baru, dengan tantangan yang sama sekali baru, dan dengan generasi yang sama sekali baru.

Sintesis yang lahir dari dialektika ini adalah sebuah pemahaman tentang *adab* yang kontekstual dan dinamis. *Adab* bukanlah sekumpulan aturan kaku yang dibekukan dari masa lalu; ia adalah semangat dan orientasi yang harus terus-menerus diperbaharui dalam dialog dengan realitas kontemporer. *Adab* di era digital, misalnya, akan mencakup etika bermedia sosial, literasi digital, dan penggunaan teknologi yang bertanggung jawab—hal-hal yang tidak pernah dibayangkan oleh para ulama klasik, tetapi yang dapat dijawab dengan merujuk pada prinsip-prinsip *adab* yang abadi. *Adab* di era globalisasi akan mencakup penghormatan terhadap keragaman budaya, dialog antaragama, dan kerja sama internasional untuk kemaslahatan bersama—semuanya dijalankan dalam kerangka tauhid yang kokoh. Dengan cara ini, *ta'dīb* membuktikan dirinya bukan sebagai ideologi romantis yang memandang ke belakang, melainkan sebagai kekuatan transformatif yang mampu menjawab tantangan-tantangan zaman tanpa kehilangan akar-akarnya dalam tradisi. *Wallāhu a'lam*.

PERTANYAAN KRITIS

1. Al-Attas mendasarkan kritiknya terhadap *tarbiyah* pada analisis semantik bahwa istilah tersebut dalam Al-Qur'an hanya merujuk pada pengasuhan fisik (QS. Al-Isrā' [17]: 24; QS. Al-Shu'arā' [26]: 18) dan tidak inheren mengandung komitmen kepada tauhid. Namun, bukankah makna sebuah istilah dapat berkembang dan diisi dengan muatan baru sepanjang sejarah? Apakah mungkin untuk "mempertahankan" *tarbiyah* dengan mengisinya kembali dengan makna-makna yang lebih kaya dan lebih Islami, sebagaimana dilakukan oleh al-Ghazālī, alih-alih menggantinya secara total dengan *ta'dīb*?
2. Dalam dialektika tentang idealisme *ta'dīb*, ditegaskan bahwa "praktis" bukanlah apa yang mudah, melainkan apa yang benar dan niscaya. Namun, bukankah setiap gagasan—betapapun benarnya—harus memiliki strategi implementasi yang realistis agar tidak berakhir sebagai utopia? Di manakah titik keseimbangan antara mempertahankan standar ideal *ta'dīb* dan menerima kenyataan bahwa sistem pendidikan massal kontemporer memiliki keterbatasan-keterbatasan struktural yang tidak dapat diubah dalam waktu singkat?
3. *Adab* didefinisikan sebagai "pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat dari setiap entitas dalam tatanan kosmis." Definisi ini mengandaikan adanya hierarki ontologis yang objektif yang dapat dikenali oleh akal manusia. Namun, dalam realitas kehidupan, sering kali terjadi perbedaan interpretasi

tentang "tempat yang tepat" dari sesuatu—misalnya, tentang tempat perempuan dalam pendidikan, tempat akal dalam memahami wahyu, atau tempat negara dalam mengatur agama. Siapa yang memiliki otoritas untuk menetapkan "tempat yang tepat" tersebut, dan bagaimana kita mencegah *ta'dīb* agar tidak menjadi alat untuk melanggengkan interpretasi-interpretasi yang bersifat hegemonik?

4. Kritik tentang potensi otoritarianisme dalam *ta'dīb* dijawab dengan argumen bahwa hierarki dalam *adab* adalah hierarki Ilahi, bukan konstruksi manusia, dan bahwa ketaatan kepada guru bersyarat pada ketidakbertentangannya dengan ketaatan kepada Allah. Namun, dalam praktiknya, bagaimana seorang murid—terutama pada usia muda—dapat membedakan antara perintah guru yang sah dan perintah guru yang melampaui batas? Bagaimana institusi pendidikan dapat membangun mekanisme akuntabilitas yang melindungi murid dari penyalahgunaan otoritas, sambil tetap mempertahankan penghormatan terhadap guru yang merupakan inti dari *adab*?
5. Al-Attas mengklaim bahwa *ta'dīb* adalah satu-satunya istilah yang memadai untuk pendidikan Islam, sementara *tarbiyah* dan *ta'līm* tidak mencukupi. Namun, dalam sintesis yang diusulkan, ketiganya ditempatkan dalam hierarki: *tarbiyah* sebagai akar, *ta'līm* sebagai batang, dan *ta'dīb* sebagai buah. Jika hierarki ini diterima, bukankah secara implisit kita mengakui bahwa *ta'dīb* tidak dapat berdiri sendiri tanpa *tarbiyah* dan *ta'līm*? Apakah ini berarti bahwa klaim superioritas *ta'dīb* perlu direvisi menjadi klaim tentang komplementaritas hierarkis?
6. *Adab* sebagai inti pendidikan menekankan pengenalan terhadap hierarki realitas yang berpuncak pada Allah SWT. Dalam masyarakat plural dan demokratis, di mana peserta didik berasal dari latar belakang agama dan pandangan dunia yang berbeda-beda, bagaimana *ta'dīb* dapat diterapkan tanpa melanggar hak-hak kebebasan beragama dan kebebasan berpikir? Apakah *ta'dīb* hanya relevan untuk institusi-institusi pendidikan Islam yang homogen, ataukah ia memiliki sesuatu untuk ditawarkan kepada pendidikan multikultural?
7. Dalam sintesis tentang pengabaian dimensi vokasional, ditegaskan bahwa *adab* justru harus menjadi etos profesionalisme. Namun, sejarah menunjukkan bahwa banyak institusi pendidikan Islam—terutama pesantren tradisional—yang sangat kuat dalam menanamkan *adab* tetapi lemah dalam penguasaan sains dan teknologi. Apakah ini merupakan konsekuensi dari *ta'dīb* itu sendiri, ataukah ia merupakan konsekuensi dari penerapan *ta'dīb* yang tidak seimbang? Bagaimana kita dapat memastikan bahwa penekanan pada *adab* tidak mengorbankan penguasaan ilmu-ilmu 'aqliyyah yang merupakan *fardhu kifayah*?
8. Dalam kritik tentang romantisme sejarah, ditegaskan bahwa *ta'dīb* harus membedakan antara prinsip abadi dan forma historis. Namun, dalam praktiknya,

di manakah batas antara "prinsip" dan "forma"? Apakah sistem *ḥalaqah*, *sanad*, dan *ijāzah*—yang menjadi wadah historis *ta'dīb*—adalah prinsip yang harus dipertahankan, ataukah forma yang dapat diubah? Bagaimana kita dapat memutuskan hal ini tanpa terjebak pada subjektivitas?

9. Al-Attas mendiagnosis krisis peradaban Islam sebagai krisis *adab* yang disebabkan oleh penetrasi sekularisme Barat. Namun, para kritikus dapat berargumen bahwa diagnosis ini terlalu simplistik dan mengabaikan faktor-faktor internal—seperti kemunduran politik, stagnasi ekonomi, dan konflik sektarian—yang juga berkontribusi pada krisis tersebut. Apakah krisis *adab* adalah satu-satunya akar dari krisis peradaban Islam, ataukah ia adalah salah satu akar di antara akar-akar lainnya? Bagaimana *ta'dīb* dapat diintegrasikan dengan strategi-strategi reformasi lainnya?
10. Setelah menelusuri seluruh diskursus tentang *ta'dīb*—dari etimologi, pemikiran al-Attas, *adab* sebagai inti pendidikan, pembentukan karakter, hingga kritik dan sintesis dialektisnya—rumuskan posisi Anda sendiri: apakah *ta'dīb* adalah satu-satunya istilah yang memadai untuk pendidikan Islam (sebagaimana diklaim oleh al-Attas), ataukah ia adalah salah satu istilah penting yang harus melengkapi—bukan menggantikan—*tarbiyah* dan *ta'līm*? Apa konsekuensi dari pilihan posisi Anda terhadap desain kurikulum dan praktik pendidikan?

REFERENSI

Al-Attas, S. M. N. (1978). *Islam and secularism*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1995). *Prolegomena to the metaphysics of Islam: An exposition of the fundamental elements of the worldview of Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2011). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn* (5 jilid). Dār al-Ṣādir.

Al-Jurjānī, A. (1985). *al-Ta'rīfāt*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Rāghib al-Aṣfahānī, Ḥ. (2009). *Mufradāt alfāẓ al-Qur'ān*. Dār al-Qalam.

Al-Zarnūjī, B. (1947). *Ta'līm al-muta'allim ṭarīq al-ta'allum*. Maṭba'ah al-Ṣāwī.

Ibn Manẓūr, M. (1955). *Lisān al-'Arab* (15 jilid). Dār Ṣādir.

Ibn Sīnā, A. (1982). *Kitāb al-siyāsah fī al-ta'dīb*. Dār al-Mashriq.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Abdullah, M. A. (2006). *Islamic studies di perguruan tinggi: Pendekatan integratif-interkonektif*. Pustaka Pelajar.

Al-Alwani, T. J. (2005). *Issues in contemporary Islamic thought*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Attas, S. M. N. (1990). *The nature of man and the psychology of the human soul*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Ashraf, S. A. (1985). *New horizons in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, *40*(4), 517–529.

Husain, S. S., & Ashraf, S. A. (1979). *Crisis in Muslim education*. Hodder & Stoughton.

Kartanegara, M. (2003). *Integrasi ilmu: Sebuah rekonstruksi holistik*. Arasy.

Lapidus, I. M. (1984). Knowledge, virtue, and action: The classical Muslim conception of *adab* and the nature of religious fulfillment in Islam. Dalam B. D. Metcalf (Ed.), *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam* (hlm. 38–61). University of California Press.

Metcalf, B. D. (Ed.). (1984). *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam*. University of California Press.

Moosa, E. (2005). *Ghazālī and the poetics of imagination*. University of North Carolina Press.

Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Ramadan, T. (2009). *Radical reform: Islamic ethics and liberation*. Oxford University Press.

Setia, A. (2007). Three definitions of 'ilm in the writings of al-Attas: A critical analysis. *Al-Shajarah*, *12*(1), 69–108.

Wan Daud, W. M. N. (2005). *Filsafat dan amalan pendidikan Islam Syed M. Naquib al-Attas: Satu huraian konsep pendidikan Islam*. Penerbit Universiti Malaya.

Halaman Ini Sengaja Dikosongkan.

KONSEP TAZKIYAH

Jika *tarbiyah* menekankan pengasuhan dan pertumbuhan, *ta'līm* memfokuskan pada transmisi ilmu dan pengembangan akal, dan *ta'dīb* mengarahkan pada pembentukan *adab* dan pengenalan terhadap hierarki realitas, maka *tazkiyah* memasuki wilayah yang paling dalam, paling personal, dan paling menentukan dalam keseluruhan proyek pendidikan Islam: domain penyucian jiwa (*taṭhīr al-nafs*) dan pemurnian batin (*taṣfiyat al-bāṭin*). Di antara keempat pilar misi profetik yang termaktub dalam QS. Al-Baqarah [2]: 151—*tilāwah* (pembacaan ayat), *tazkiyah* (penyucian), *ta'līm al-kitāb wa al-ḥikmah* (pengajaran kitab dan hikmah), dan *ta'līm mā lam takūnū ta'lamūn* (pengajaran pengetahuan baru)—*tazkiyah* menempati posisi yang sangat unik dan strategis: ia disebutkan setelah *tilāwah* dan sebelum *ta'līm*, seolah-olah Al-Qur'an ingin menegaskan bahwa menerima wahyu (*tilāwah*) adalah langkah pertama, menyucikan jiwa (*tazkiyah*) adalah langkah kedua yang menjadi prasyarat, dan mengajarkan ilmu (*ta'līm*) adalah langkah ketiga yang hanya akan efektif jika langkah kedua telah dijalankan. Urutan ini bukanlah kebetulan retoris; ia adalah pernyataan epistemologis dan pedagogis yang sangat mendalam: bahwa ilmu yang sejati—ilmu yang bermanfaat, ilmu yang membawa berkah, ilmu yang mentransformasi—hanya dapat bersemayam dalam jiwa yang telah disucikan. Jiwa yang kotor—yang dipenuhi oleh kesombongan, iri hati, cinta dunia, riya', dan berbagai penyakit spiritual lainnya—adalah seperti tanah yang penuh racun: benih ilmu apa pun yang ditaburkan di atasnya tidak akan tumbuh, atau jika tumbuh, akan menghasilkan buah yang beracun. Inilah pesan fundamental yang disampaikan oleh Al-Qur'an melalui urutan *yuzakkīhim* sebelum *yu'allimuhum*: bahwa pendidikan Islam harus dimulai dengan penyucian jiwa, atau ia akan berakhir dengan kegagalan—melahirkan manusia-manusia yang cerdas secara intelektual tetapi sakit secara spiritual, menguasai ilmu tetapi tidak memiliki kebijaksanaan, mampu menganalisis realitas tetapi tidak mampu mengendalikan hawa nafsunya sendiri.

Dalam khazanah intelektual Islam klasik, *tazkiyah* menempati posisi yang sangat sentral dalam seluruh diskursus tentang pendidikan dan pembentukan manusia. Al-Ghazālī (2011), dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*-nya yang monumental, mendefinisikan *tazkiyah* sebagai:

تَطْهِيْرُ النَّفْسِ مِنَ الصِّفَاتِ الذَّمِيْمَةِ وَتَحْلِيَتُهَا بِالصِّفَاتِ الْحَمِيْدَةِ

"membersihkan jiwa dari sifat-sifat tercela dan menghiasinya dengan sifat-sifat terpuji." Definisi ini mengandung dua gerakan sekaligus: gerakan negatif (al-takhallī) berupa pembersihan dari kotoran-kotoran moral dan spiritual, dan gerakan positif (al-taḥallī) berupa pengisian jiwa dengan kebajikan-kebajikan".

Kedua gerakan ini—sebagaimana akan kita lihat—tidak dapat dipisahkan, karena jiwa yang hanya "dikosongkan" dari keburukan tanpa "diisi" dengan kebaikan akan menjadi vakum yang rentan untuk dimasuki kembali oleh keburukan yang sama, atau bahkan yang lebih parah. *Tazkiyah*, dengan demikian, adalah proses transformasi jiwa secara total—sebuah proses yang melibatkan *mujāhadah* (perjuangan melawan hawa nafsu), *riyāḍah* (latihan spiritual), *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah), dan *muḥāsabah* (evaluasi diri yang jujur)—yang kesemuanya bertujuan untuk membawa jiwa dari kondisi *al-nafs al-ammārah bi al-sū'* (jiwa yang mendorong kepada kejahatan) menuju *al-nafs al-lawwāmah* (jiwa yang mencela diri sendiri), dan akhirnya mencapai *al-nafs al-muṭma'innah* (jiwa yang tenang dan diridhai).

Namun, di sinilah letak sebuah ironi yang sangat menyedihkan: di antara keempat pilar misi profetik, *tazkiyah* justru merupakan pilar yang paling terabaikan dalam sistem pendidikan Islam kontemporer. Institusi-institusi pendidikan Islam—dari madrasah hingga universitas—telah mencurahkan energi yang sangat besar untuk *ta'līm* (pengajaran ilmu), cukup banyak untuk *tarbiyah* (pengasuhan dan pembinaan), dan belakangan mulai menyadari pentingnya *ta'dīb* (pembentukan adab). Tetapi *tazkiyah*—dimensi yang justru menjadi jantung dari seluruh proses—sering kali direduksi menjadi sekadar "pelajaran akhlak" yang bersifat kognitif, atau diserahkan kepada kegiatan-kegiatan ekstrakurikuler yang bersifat opsional, atau—yang lebih tragis—dianggap sebagai urusan pribadi masing-masing individu yang tidak perlu diintervensi oleh institusi pendidikan. Akibatnya, lahirlah generasi-generasi Muslim yang menguasai ilmu-ilmu agama dan umum, tetapi jiwanya tetap dipenuhi oleh penyakit-penyakit spiritual yang sama—bahkan mungkin lebih parah—dengan generasi sebelumnya: kesombongan intelektual (*al-kibr al-'ilmī*) yang menganggap diri paling benar, cinta dunia (*ḥubb al-dunyā*) yang menjadikan ilmu sebagai alat untuk meraih kekayaan dan jabatan, riya' (*al-riya'*) yang menjadikan ibadah dan amal saleh sebagai pertunjukan sosial, dan iri hati (*ḥasad*) yang merusak ukhuwwah dan solidaritas. Inilah krisis *tazkiyah*—sebuah krisis yang, jika tidak diatasi, akan membuat seluruh bangunan pendidikan Islam menjadi rapuh, betapapun megahnya secara lahiriah.

Sub-bab ini akan mengeksplorasi konsep *tazkiyah* melalui lima dimensi yang saling terkait. *Pertama*, makna *tazkiyah*—yang akan menelusuri akar etimologisnya (*zakā-yazkū*) yang secara literal berarti "tumbuh" dan "suci," dua makna yang secara paradoksal bertemu dalam konsep ini: bahwa pertumbuhan sejati hanya mungkin melalui penyucian. *Kedua*, *tazkiyat al-nafs*—yang akan menyelami psikologi spiritual Islam, mengidentifikasi penyakit-penyakit jiwa (*amrāḍ al-qalb*), dan menguraikan

tahap-tahap penyucian dari *al-nafs al-ammārah* menuju *al-nafs al-muṭma'innah*. *Ketiga*, pendidikan spiritual—yang akan menunjukkan bagaimana *tazkiyah* harus diintegrasikan ke dalam kurikulum, metodologi, dan budaya institusi pendidikan Islam, bukan sebagai "mata pelajaran" yang terpisah, tetapi sebagai dimensi yang meresap ke dalam seluruh proses pembelajaran. *Keempat*, dimensi akhlak—yang akan mendiskusikan hubungan intrinsik antara penyucian jiwa dan pembentukan akhlak, menegaskan bahwa akhlak yang mulia adalah buah alami dari jiwa yang telah disucikan, bukan sekadar hasil dari pelatihan perilaku. Dan *kelima*, relevansi pendidikan modern—yang akan mengkaji secara kritis mengapa sistem pendidikan modern—baik sekuler maupun Islam—cenderung mengabaikan *tazkiyah*, dan apa yang dapat dilakukan untuk memulihkannya dalam konteks kontemporer. Firman Allah SWT memberikan kerangka bagi seluruh diskusi ini:

قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا

"Sesungguhnya beruntunglah orang yang menyucikan jiwa itu, dan sesungguhnya merugilah orang yang mengotorinya" (QS. Al-Shams [91]: 9-10). Ayat ini—yang menggunakan struktur sumpah yang sangat kuat (*wa al-shams, wa al-qamar, wa al-nahār, wa al-layl...*) sebagai pendahuluannya—menegaskan bahwa keberuntungan sejati (*al-falāḥ*) hanya dapat dicapai melalui *tazkiyah*, dan bahwa kerugian sejati (*al-khaybah*) adalah akibat dari pengabaian terhadapnya. Di tengah sistem pendidikan yang semakin terobsesi dengan "keberuntungan" dalam pengertian material—pekerjaan yang mapan, gaji yang tinggi, status sosial yang bergengsi—Al-Qur'an mengingatkan kita tentang definisi keberuntungan yang sama sekali berbeda: bahwa keberuntungan sejati bukanlah tentang seberapa banyak yang kita miliki, tetapi tentang seberapa suci jiwa kita. Inilah pesan yang harus menjadi kompas bagi seluruh pendidikan Islam. *Wallāhu a'lam*.

A. Makna Tazkiyah

Untuk menyingkap makna *tazkiyah* secara mendalam, kita harus memulai dengan sebuah arkeologi linguistik yang teliti terhadap akar katanya, menelusuri bagaimana derivasi-derivasinya digunakan dalam Al-Qur'an, dan mengidentifikasi medan semantik yang dicakupnya. Kata *tazkiyah* (تَزْكِيَة) secara morfologis merupakan *maṣdar* (bentuk infinitif) dari kata kerja *zakkā-yuzakkī* (زَكَّى-يُزَكِّي), yang merupakan bentuk *fi'l māḍī* dari derivasi *taf'īl*. Kata kerja ini, pada gilirannya, tersusun dari akar triliteral *zāy-kāf-wāw* (ز-ك-و) atau *zāy-kāf-yā'* (ز-ك-ي)—dua varian yang memiliki medan makna yang identik dan saling melengkapi. Akar kata ini, sebagaimana dicatat oleh Ibn Manẓūr (1955, Jilid 14, hlm. 355–365) dalam *Lisān al-'Arab* dan Al-Rāghib al-Aṣfahānī (2009, hlm. 380–385) dalam *Mufradāt Alfāẓ al-Qur'ān*, memiliki dua medan semantik utama yang secara fundamental saling terkait: (1) pertumbuhan, perkembangan, dan peningkatan (*al-numūw wa al-namā' wa al-ziyādah*), dan (2) penyucian, pemurnian, dan pembersihan (*al-*

taṭhīr wa al-tanqiyah wa al-taṣfiyah). Pertemuan antara kedua makna ini bukanlah kebetulan linguistik; ia mengandung pesan ontologis yang sangat mendalam: bahwa dalam pandangan dunia Islam, pertumbuhan sejati (*al-numūw al-ḥaqīqī*) tidak mungkin terjadi tanpa penyucian (*al-taṭhīr*), dan penyucian yang autentik akan selalu menghasilkan pertumbuhan. Jiwa yang disucikan akan tumbuh dan berkembang menuju kesempurnaan (*al-kamāl*); jiwa yang tumbuh tanpa penyucian akan berkembang seperti kanker—membesar secara kuantitatif tetapi merusak secara kualitatif. Inilah fondasi linguistik yang akan menopang seluruh diskursus kita tentang *tazkiyah*.

- Makna pertama—pertumbuhan dan peningkatan—termanifestasi dalam penggunaan kata *zakā* (زَكَا) dalam Al-Qur'an. Kata ini muncul dalam berbagai konteks yang secara konsisten merujuk pada pertumbuhan yang diberkahi, peningkatan yang halal, dan perkembangan yang diridhai oleh Allah SWT. Dalam QS. Al-Baqarah [2]: 276, Allah SWT berfirman:

  يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰا۟ وَيُرْبِى ٱلصَّدَقَٰتِ

  "Allah memusnahkan riba dan menyuburkan sedekah".

  Kata *yurbī* (menyuburkan, mengembangkan) dalam ayat ini memiliki keterkaitan semantik yang erat dengan *zakā*, karena keduanya merujuk pada pertumbuhan yang diberkahi—pertumbuhan yang tidak hanya bersifat kuantitatif, tetapi juga kualitatif dan spiritual. Dalam QS. Al-Kahf [18]: 19, kata *azkā* (أَزْكَىٰ)—bentuk *ism tafḍīl* (superlatif) dari *zakā*—digunakan dalam konteks makanan: فَلْيَنظُرْ أَيُّهَآ أَزْكَىٰ طَعَامًا ("maka hendaklah ia melihat manakah makanan yang lebih baik"). Di sini, *azkā* berarti "lebih baik," "lebih suci," atau "lebih berkah"—menunjukkan bahwa dalam kosmologi linguistik Arab, kualitas "baik" dan "suci" tidak dapat dipisahkan dari kualitas "bertumbuh" dan "berkembang." Makanan yang *azkā* adalah makanan yang tidak hanya halal secara legal, tetapi juga suci secara spiritual dan berkah dalam dampaknya—ia menumbuhkan jiwa, bukan hanya mengenyangkan perut. Makna pertumbuhan ini juga sangat jelas dalam kata *zakāh* (زَكَاة)—zakat—yang secara literal berarti "penyucian" dan "pertumbuhan." Zakat disebut *zakāh* karena ia menyucikan harta dari hak orang lain dan menumbuhkan harta tersebut secara spiritual, meskipun secara kuantitatif berkurang. Inilah paradoks ilahi yang hanya dapat dipahami dalam kerangka tauhid: bahwa memberi justru menumbuhkan, dan menahan justru memusnahkan (QS. Al-Baqarah [2]: 276).
- Makna kedua—penyucian dan pemurnian—adalah makna yang paling dominan dalam penggunaan kata *zakkā* dan derivasinya dalam Al-Qur'an. Dalam QS. Al-Shams [91]: 9-10—ayat yang menjadi *locus classicus* bagi seluruh diskursus tentang *tazkiyah*—Allah SWT berfirman:

قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا

"Sesungguhnya beruntunglah orang yang menyucikan jiwa itu, dan sesungguhnya merugilah orang yang mengotorinya". Kata *zakkāhā* (زَكَّىٰهَا) dalam ayat ini adalah bentuk *fi'l māḍī* dari derivasi *taf'īl*, yang mengandung makna intensifikasi dan transitivitas: bahwa penyucian jiwa bukanlah tindakan yang ringan atau sepintas, melainkan sebuah proses yang intensif, mendalam, dan berkelanjutan yang dilakukan secara sadar dan disengaja oleh subjek terhadap dirinya sendiri. Bentuk *taf'īl* ini juga mengandung makna mengeluarkan sesuatu dari kondisi awalnya menuju kondisi yang lebih sempurna—sebagaimana seorang pandai besi menempa besi mentah menjadi pedang yang tajam, atau seorang petani mengolah tanah gersang menjadi ladang yang subur. *Tazkiyah*, dengan demikian, adalah proses transformasi jiwa yang melibatkan kerja keras, kesabaran, dan ketekunan—sebuah *jihād* internal yang oleh Rasulullah SAW disebut sebagai *al-jihād al-akbar* (jihad terbesar).

Dalam Al-Qur'an, *tazkiyah* juga digunakan sebagai salah satu misi utama para nabi. Dalam QS. Al-Baqarah [2]: 129 dan [2]: 151, yang telah berulang kali kita kutip, Allah SWT menyebutkan *tazkiyah* sebagai salah satu pilar misi kenabian, sejajar dengan *tilāwah* (pembacaan ayat) dan *ta'līm* (pengajaran). Ini menunjukkan bahwa *tazkiyah* bukanlah aktivitas sekunder atau opsional dalam pendidikan Islam; ia adalah bagian integral dari misi profetik yang harus diemban oleh setiap pendidik Muslim. Para nabi diutus bukan hanya untuk mengajarkan kitab dan hikmah, tetapi juga—dan terutama—untuk menyucikan jiwa umat manusia dari kotoran-kotoran syirik, maksiat, dan akhlak yang tercela. Dalam QS. Al-A'lā [87]: 14, Allah SWT berfirman: قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّىٰ ("Sesungguhnya beruntunglah orang yang membersihkan diri"). Kata *tazakkā* (تَزَكَّىٰ)—bentuk *tafa''ala*—mengandung makna refleksif dan usaha mandiri: bahwa penyucian jiwa adalah sesuatu yang harus dilakukan oleh individu terhadap dirinya sendiri, bukan sesuatu yang dapat diwakilkan atau dipaksakan dari luar. Seorang guru dapat membimbing, menasihati, dan menjadi teladan—tetapi pada akhirnya, *tazkiyah* adalah keputusan dan perjuangan pribadi setiap manusia.

Dari analisis etimologis dan Qur'ani di atas, kita dapat merumuskan sebuah definisi sintetis *tazkiyah* sebagai proses intensif, bertahap, dan transformatif yang melaluinya jiwa manusia dibersihkan dari sifat-sifat tercela (*al-ṣifāt al-dhamīmah*) dan dihiasi dengan sifat-sifat terpuji (*al-ṣifāt al-ḥamīdah*), sehingga ia dapat tumbuh dan berkembang menuju kesempurnaan (*al-kamāl*) yang dimungkinkan oleh fitrahnya, dan pada akhirnya mencapai keridhaan Allah SWT. Definisi ini mencakup tiga dimensi esensial: dimensi negatif (*al-takhallī*—pengosongan dari keburukan), dimensi positif (*al-taḥallī*—pengisian dengan kebaikan), dan dimensi teleologis (*al-taraqqī*—pertumbuhan menuju Allah).

Dalam kerangka pendidikan Islam, *tazkiyah* menempati posisi yang sangat fundamental: ia adalah prasyarat epistemologis (*al-sharṭ al-ma'rifī*) bagi keberhasilan *ta'līm* dan *ta'dīb*. Sebagaimana telah diisyaratkan oleh urutan dalam QS. Al-Baqarah [2]: 151—*yuzakkīhim* sebelum *yu'allimuhum*—Al-Qur'an menegaskan bahwa penyucian jiwa harus mendahului pengajaran ilmu. Mengapa? Karena ilmu adalah cahaya (*nūr*), dan cahaya hanya dapat memasuki ruangan yang bersih dan jernih. Jiwa yang kotor—yang dipenuhi oleh debu-debu kesombongan, karat-karat iri hati, dan kabut-kabut cinta dunia—adalah seperti kaca yang buram: betapapun terangnya cahaya yang dipancarkan kepadanya, ia tidak akan dapat menangkap dan memantulkannya. Inilah yang oleh al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 20–60) disebut sebagai *ḥijāb* (tabir) yang menghalangi masuknya ilmu ke dalam hati. Seorang murid yang cerdas secara intelektual tetapi sombong, atau seorang mahasiswa yang rajin membaca tetapi hatinya dipenuhi iri terhadap teman-temannya—dalam kerangka *tazkiyah*—adalah seperti orang yang mencoba mengisi ember yang bocor: sebanyak apa pun ilmu yang dituangkan, ia akan keluar kembali melalui lubang-lubang penyakit hatinya.

Dengan demikian, makna *tazkiyah* dalam pendidikan Islam melampaui sekadar "pembersihan" atau "penyucian" dalam pengertian moral yang dangkal. Ia adalah revolusi ontologis pada level terdalam dari eksistensi manusia: sebuah proses yang mengubah *al-nafs al-ammārah bi al-sū'* (jiwa yang mendorong kepada kejahatan) menjadi *al-nafs al-muṭma'innah* (jiwa yang tenang dan diridhai), mengubah manusia yang dikuasai oleh hawa nafsunya menjadi manusia yang menguasai hawa nafsunya, dan mengubah pencari ilmu yang menggunakan ilmunya untuk kesombongan dan eksploitasi menjadi pencari ilmu yang menggunakan ilmunya untuk *khidmah* (pelayanan) dan *taqwā*. Inilah makna *tazkiyah* yang sejati—sebuah makna yang, jika dihayati dan diimplementasikan secara serius, akan mentransformasi institusi-institusi pendidikan Islam dari pabrik-pabrik ijazah menjadi taman-taman penyucian jiwa, tempat di mana setiap murid tidak hanya bertambah ilmunya, tetapi juga bertambah suci jiwanya. *Wallāhu a'lam*.

TAZKIYATUN NAFS

SETELAH menetapkan makna *tazkiyah* sebagai proses simultan antara penyucian dan pertumbuhan—sebuah proses yang menjadi prasyarat epistemologis bagi keberhasilan *ta'līm* dan *ta'dīb*—kita kini perlu menyelami lebih dalam subjek dan objek dari proses itu sendiri: *al-nafs* (jiwa). Apa sesungguhnya jiwa itu dalam pandangan Islam? Bagaimana strukturnya, apa potensi-potensinya, dan apa penyakit-penyakit yang dapat mengotorinya? Dan yang paling penting, bagaimana proses penyucian itu berlangsung secara bertahap, dari tingkatan yang paling rendah menuju tingkatan yang paling tinggi? Pertanyaan-pertanyaan ini membawa

kita ke dalam jantung psikologi spiritual Islam (*'ilm al-nafs al-Islāmī*)—sebuah disiplin yang sangat kaya dan mendalam, yang dikembangkan oleh para ulama, filosof, dan sufi selama berabad-abad, namun yang sangat kontras dengan psikologi modern sekuler dalam asumsi-asumsi dasarnya. Jika psikologi modern—terutama dalam arus behaviorisme, psikoanalisis Freudian, atau neurosains materialistik—cenderung mereduksi jiwa menjadi sekadar fungsi otak, produk lingkungan, atau hasil dari konflik-konflik bawah sadar yang bersifat biologis, maka psikologi spiritual Islam memandang jiwa sebagai substansi immaterial (*jawhar rūḥānī*) yang diciptakan oleh Allah SWT, yang memiliki potensi untuk naik ke tingkat tertinggi—melampaui para malaikat—atau turun ke tingkat terendah—lebih hina daripada binatang. Jiwa, dalam kerangka ini, adalah medan pertempuran (*maydān al-jihād*) antara *'aql* (akal) dan *hawā* (hawa nafsu), antara *nūr* (cahaya ilahi) dan *ẓulm* (kegelapan), antara panggilan *rūḥ* (ruh) menuju Allah dan tarikan *jasad* (tubuh) menuju bumi. *Tazkiyat al-nafs*—penyucian jiwa—dengan demikian, adalah seni dan ilmu untuk memenangkan pertempuran ini, untuk membersihkan jiwa dari dominasi hawa nafsu, dan untuk mengembalikannya kepada *fiṭrah*-nya yang asli: suci, bersih, dan siap menerima cahaya Ilahi (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 20–80; Al-Attas, 1990, hlm. 1–30; Nasr, 1989, hlm. 130–180).

1. Hakikat *Al-Nafs*

Langkah pertama dalam memahami *tazkiyat al-nafs* adalah dengan menetapkan hakikat jiwa itu sendiri. Dalam Al-Qur'an, kata *nafs* dan derivasinya muncul hampir tiga ratus kali, dengan berbagai nuansa makna yang mencerminkan kompleksitasnya. Dalam beberapa ayat, *nafs* merujuk pada Dzat Allah sendiri—sebagaimana dalam firman-Nya:

وَيُحَذِّرُكُمُ ٱللَّهُ نَفْسَهُۥ

"Dan Allah memperingatkan kamu terhadap diri-Nya sendiri" (QS. Āli 'Imrān [3]: 30). Dalam ayat lain, *nafs* merujuk pada diri manusia secara umum, sebagaimana dalam:

كُلُّ نَفْسٍ ذَآئِقَةُ ٱلْمَوْتِ

"Setiap jiwa akan merasakan kematian" (QS. Āli 'Imrān [3]: 185). Dalam konteks psikologi spiritual, para ulama membedakan beberapa dimensi dari *nafs*, yang secara kolektif membentuk struktur internal manusia. Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 20–40), merujuk pada tradisi para filosof dan sufi sebelumnya, menjelaskan bahwa *nafs* memiliki tiga dimensi utama: *al-nafs al-nabātiyyah* (jiwa vegetatif) yang bertanggung jawab atas fungsi-fungsi biologis seperti nutrisi dan pertumbuhan; *al-nafs al-ḥayawāniyyah* (jiwa hewani) yang bertanggung jawab atas sensasi, gerakan, dan hasrat-hasrat dasar; dan *al-nafs al-nāṭiqah* (jiwa rasional) yang bertanggung jawab atas berpikir, memahami, dan membedakan. *Tazkiyat al-nafs* berfokus terutama pada jiwa rasional dan jiwa hewani—yang

pertama harus dilatih dan dipertajam, sementara yang kedua harus dikendalikan dan dijinakkan.

Yang sangat penting untuk dipahami adalah bahwa *nafs*, dalam pandangan Islam, memiliki potensi dualistik: ia dapat naik ke tingkat yang sangat tinggi atau turun ke tingkat yang sangat rendah. Al-Qur'an menggambarkan dualitas ini dengan sangat jelas melalui sumpah yang agung:

وَنَفْسٍ وَمَا سَوّٰىهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا

"Demi jiwa serta penyempurnaannya, maka Allah mengilhamkan kepada jiwa itu (jalan) kefasikan dan ketakwaannya" (QS. Al-Shams [91]: 7-8). Ayat ini menegaskan bahwa Allah SWT telah menanamkan dalam jiwa dua kecenderungan yang berlawanan: *fujūr* (kefasikan, kejahatan) dan *taqwā* (ketakwaan, kebaikan). Jiwa bukanlah entitas yang netral atau "kosong"; ia telah dilengkapi dengan "kompas moral" bawaan (*al-ilhām al-fiṭrī*) yang memungkinkannya untuk membedakan antara yang baik dan yang buruk. Namun, kompas ini dapat dikaburkan atau bahkan dimatikan oleh pengaruh-pengaruh eksternal dan pilihan-pilihan internal yang salah. *Tazkiyat al-nafs*, dengan demikian, adalah proses untuk memperkuat suara *taqwā* dan melemahkan suara *fujūr*—sebuah proses yang memerlukan kesadaran, usaha, dan bimbingan.

2. *Amrāḍ al-Qalb* sebagai Penghalang Ilmu dan Transformasi

Langkah kedua dalam memahami *tazkiyat al-nafs* adalah dengan mengidentifikasi penyakit-penyakit jiwa (*amrāḍ al-qalb*) yang menjadi target utama dari proses penyucian. Dalam psikologi spiritual Islam, penyakit-penyakit ini bukanlah sekadar "gangguan mental" dalam pengertian klinis modern; ia adalah kualitas-kualitas batin yang menyimpang yang mengotori jiwa, menghalangi masuknya cahaya Ilahi, dan mendorong manusia kepada tindakan-tindakan yang merusak dirinya sendiri dan orang lain. Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 60–120) dalam *Iḥyā'*-nya yang monumental mendedikasikan hampir separuh dari karya tersebut—yang secara tematik berfokus pada *al-muhlikāt* (hal-hal yang membinasakan)—untuk membahas penyakit-penyakit ini secara mendetail. Di antara penyakit-penyakit yang paling fundamental, kita dapat mengidentifikasi beberapa yang paling relevan dengan konteks pendidikan.

- **al-kibr** (kesombongan). Ini adalah "induk" dari banyak penyakit jiwa lainnya, dan merupakan dosa pertama yang dilakukan oleh makhluk Allah—yaitu Iblis—ketika ia menolak untuk bersujud kepada Adam AS. Kesombongan, dalam pengertian spiritual, adalah melihat diri sendiri lebih besar dari yang sebenarnya, dan dengan demikian, menempatkan diri pada posisi yang bukan haknya—sebuah pelanggaran fundamental terhadap *adab* dalam pengertian yang telah kita bahas. Dalam konteks pendidikan, *kibr* adalah penyakit yang paling berbahaya karena ia menutup pintu belajar. Seorang

murid yang sombong—yang merasa "sudah tahu"—tidak akan dapat menerima ilmu baru; seorang ilmuwan yang sombong—yang menganggap teorinya sebagai kebenaran mutlak—tidak akan dapat melihat kelemahan-kelemahannya dan memperbaikinya; seorang guru yang sombong—yang tidak mau mendengarkan pertanyaan atau kritik—tidak akan dapat berkembang. Rasulullah SAW bersabda:

لَا يَدْخُلُ ٱلْجَنَّةَ مَنْ كَانَ فِي قَلْبِهِۦ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ مِّن كِبْرٍ

"Tidak akan masuk surga orang yang di dalam hatinya terdapat seberat biji sawi dari kesombongan" (HR. Muslim, no. 91). Hadis ini menegaskan betapa seriusnya penyakit ini dalam pandangan Allah.

- **al-ḥasad** (iri hati). Iri hati adalah ketidaksukaan terhadap nikmat yang diterima oleh orang lain, disertai dengan keinginan agar nikmat itu hilang. Dalam konteks pendidikan, *ḥasad* dapat merusak kolaborasi akademik, solidaritas antar murid, dan ketulusan dalam mencari ilmu. Seorang murid yang iri terhadap keberhasilan temannya tidak akan dapat belajar dengan tenang; ia akan disibukkan oleh pikiran-pikiran negatif, dan mungkin terdorong untuk melakukan tindakan-tindakan tidak terpuji seperti menjatuhkan temannya atau menyontek. Al-Qur'an memerintahkan untuk berlindung dari kejahatan *ḥās id* (orang yang iri) dalam QS. Al-Falaq [113]: 5, menunjukkan betapa seriusnya ancaman penyakit ini.
- **al-riyā'** (pamer, mencari pengakuan manusia). Riya' adalah melakukan suatu amal—termasuk menuntut ilmu dan mengajar—bukan karena Allah, melainkan karena ingin dilihat, dipuji, atau diakui oleh manusia. Dalam konteks pendidikan, *riyā'* adalah racun yang sangat halus namun sangat mematikan. Seorang murid yang belajar dengan giat hanya untuk mendapatkan nilai tinggi dan pujian dari guru, bukan untuk mencari keridhaan Allah dan mengamalkan ilmunya; seorang guru yang mengajar dengan penuh semangat hanya untuk dianggap sebagai "ulama besar" atau "intelektual terkemuka," bukan untuk menyampaikan kebenaran dan melayani umat—mereka, dalam pandangan Islam, telah menjual sesuatu yang sangat mahal (ilmu dan amal) dengan harga yang sangat murah (pengakuan manusia). Rasulullah SAW menyebut riya' sebagai *al-shirk al-aṣghar* (syirik kecil), dan mengingatkan bahwa Allah akan menolak amal-amal yang dilakukan dengan riya' pada Hari Kiamat (HR. Ahmad, no. 23630).
- **ḥubb al-dunyā** (cinta dunia yang berlebihan). Cinta dunia—dalam pengertian keterikatan hati yang berlebihan pada hal-hal material seperti kekayaan, jabatan, popularitas, dan kenikmatan jasmani—adalah akar dari banyak penyakit jiwa lainnya. Dalam konteks pendidikan, *ḥubb al-dunyā* dapat mengalihkan orientasi pencarian ilmu dari *ma'rifatullāh* dan *khidmah* (pelayanan) menuju akumulasi kekayaan dan status. Seorang mahasiswa

yang memilih jurusan tertentu bukan karena minat dan bakatnya, melainkan semata-mata karena prospek gajinya; seorang profesor yang lebih sibuk dengan proyek-proyek konsultasi yang menguntungkan daripada dengan penelitian dan pengajaran yang berkualitas—mereka telah terjangkit penyakit *ḥubb al-dunyā*. Al-Qur'an memperingatkan dengan sangat keras tentang bahaya penyakit ini:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تُلْهِكُمْ أَمْوَٰلُكُمْ وَلَآ أَوْلَٰدُكُمْ عَن ذِكْرِ ٱللَّهِ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْخَٰسِرُونَ

"Hai orang-orang yang beriman, janganlah harta-hartamu dan anak-anakmu melalaikan kamu dari mengingat Allah. Barangsiapa yang berbuat demikian, maka mereka itulah orang-orang yang merugi" (QS. Al-Munāfiqūn [63]: 9).

3. Jenjang Transformatif Jiwa

Setelah mengidentifikasi penyakit-penyakit jiwa, pertanyaan selanjutnya adalah: bagaimana proses penyucian itu berlangsung? Dalam psikologi spiritual Islam, para ulama—dengan merujuk pada isyarat-isyarat Al-Qur'an—telah mengidentifikasi tiga jenjang utama (*marātib*) dari *nafs*, yang sekaligus merupakan peta perjalanan (*roadmap*) bagi *tazkiyat al-nafs*. Ketiga jenjang ini—*al-nafs al-ammārah bi al-sū'*, *al-nafs al-lawwāmah*, dan *al-nafs al-muṭma'innah*—bukanlah sekadar kategori deskriptif; ia adalah tahap-tahap perkembangan spiritual yang harus dilalui oleh setiap *sālik* (pejalan spiritual) dalam perjalanannya menuju Allah.

Jenjang pertama, *al-nafs al-ammārah bi al-sū'* (jiwa yang mendorong kepada kejahatan). Ini adalah kondisi terendah dari jiwa manusia, di mana ia sepenuhnya dikuasai oleh hawa nafsu dan dorongan-dorongan instingtual. Al-Qur'an mengisyaratkan jenjang ini dalam firman-Nya melalui lisan Nabi Yusuf AS:

وَمَآ أُبَرِّئُ نَفْسِىٓ ۚ إِنَّ ٱلنَّفْسَ لَأَمَّارَةٌۢ بِٱلسُّوٓءِ

"Dan aku tidak membebaskan diriku (dari kesalahan), karena sesungguhnya nafsu itu selalu mendorong kepada kejahatan" (QS. Yūsuf [12]: 53). Pada jenjang ini, akal dan *fiṭrah* telah tertutup oleh dominasi hawa nafsu; manusia bertindak berdasarkan impuls-impuls sesaat, tanpa pertimbangan moral yang mendalam. Dalam konteks pendidikan, seorang murid yang berada pada jenjang ini belajar hanya karena terpaksa, menyontek tanpa rasa bersalah, dan menggunakan ilmunya—jika ia memilikinya—untuk mengeksploitasi orang lain.

Jenjang kedua, *al-nafs al-lawwāmah* (jiwa yang mencela diri sendiri). Ini adalah jenjang transisi di mana jiwa mulai "terbangun." Al-Qur'an bersumpah dengan jenjang ini:

وَلَآ أُقْسِمُ بِٱلنَّفْسِ ٱللَّوَّامَةِ

"Dan Aku bersumpah demi jiwa yang selalu mencela (dirinya sendiri)" (QS. Al-Qiyāmah [75]: 2). Pada jenjang ini, manusia masih melakukan kesalahan

dan dosa—karena tarikan hawa nafsu masih sangat kuat—tetapi setelah melakukannya, ia merasakan penyesalan yang mendalam dan mencela dirinya sendiri. Suara hati nurani (*al-ilhām al-fiṭrī*) mulai terdengar kembali, meskipun masih sering dikalahkan oleh hawa nafsu. Dalam konteks pendidikan, seorang murid pada jenjang ini mungkin masih menyontek, tetapi setelahnya ia merasa bersalah dan bertekad untuk tidak mengulanginya—meskipun tekad itu mungkin masih sering goyah. Ini adalah titik awal yang krusial bagi *tazkiyat al-nafs:* bahwa seseorang harus terlebih dahulu menyadari penyakitnya sebelum ia dapat mencari obatnya.

Jenjang ketiga, *al-nafs al-muṭma'innah* (jiwa yang tenang dan tenteram). Ini adalah puncak dari *tazkiyat al-nafs*, kondisi di mana jiwa telah sepenuhnya disucikan dan mencapai kedamaian batin yang sempurna. Al-Qur'an menggambarkan jenjang ini dalam firman-Nya yang sangat indah:

يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً فَٱدْخُلِى فِى عِبَٰدِى وَٱدْخُلِى جَنَّتِى

"Hai jiwa yang tenang, kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang puas lagi diridhai-Nya. Maka masuklah ke dalam jama'ah hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku" (QS. Al-Fajr [89]: 27–30). *Al-nafs al-muṭma'innah* adalah jiwa yang telah mengintegrasikan iman, ilmu, dan amal secara sempurna; ia tidak lagi diombang-ambingkan oleh keraguan, ketakutan, atau hawa nafsu. Ia telah mencapai *al-yaqīn* (keyakinan yang tak tergoyahkan) dan *al-salām al-dākhilī* (kedamaian batin). Dalam konteks pendidikan, inilah profil lulusan ideal yang menjadi tujuan akhir dari seluruh proses pendidikan Islam.

Perjalanan dari *al-nafs al-ammārah* menuju *al-nafs al-muṭma'innah* bukanlah perjalanan yang mudah atau cepat. Ia adalah perjuangan seumur hidup (*jihād mudāwim*) yang memerlukan *mujāhadah* (perjuangan melawan hawa nafsu), *riyāḍah* (latihan spiritual yang berkelanjutan), *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah), dan *muḥāsabah* (evaluasi diri yang jujur)—semuanya dilakukan di bawah bimbingan seorang *murabbī* atau *shaykh* yang telah menempuh jalan tersebut. Tetapi justru karena beratnya inilah, *tazkiyat al-nafs* menjadi inti dari pendidikan Islam yang membedakannya dari model-model pendidikan sekuler. Pendidikan sekuler mungkin dapat melahirkan manusia-manusia yang cerdas, terampil, dan produktif—tetapi ia tidak dapat melahirkan *al-nafs al-muṭma'innah*. Hanya pendidikan yang menjadikan *tazkiyah* sebagai jantungnya—pendidikan yang tidak hanya mengisi kepala, tetapi juga menyucikan hati—yang dapat mencapai tujuan tertinggi ini. *Wallāhu a'lam*.

PENDIDIKAN SPIRITUAL

SETELAH menelusuri makna *tazkiyah* dan menyelami psikologi spiritual *tazkiyat al-nafs*, kita kini dihadapkan pada sebuah pertanyaan praksis yang sangat

menentukan: bagaimana penyucian jiwa ini diimplementasikan secara sistemik dalam institusi-institusi pendidikan Islam? Pertanyaan ini membawa kita pada diskursus tentang pendidikan spiritual (*al-tarbiyah al-rūḥiyyah*)—sebuah konsep yang sering kali disalahpahami sebagai sekadar "pelajaran agama tambahan," "kegiatan ekstrakurikuler kerohanian," atau "program pesantren kilat" yang bersifat insidental dan superfisial. Pendidikan spiritual, dalam kerangka yang akan kita bangun, bukanlah sebuah mata pelajaran di antara mata pelajaran lainnya, bukan pula sebuah program yang dapat "diselesaikan" dalam satu semester. Ia adalah dimensi yang meresap (*al-bu'd al-nāfidh*) ke dalam seluruh aspek kehidupan institusi pendidikan—dari kurikulum formal hingga budaya informal, dari hubungan guru-murid hingga arsitektur ruang belajar, dari kegiatan akademik hingga kegiatan kesehatan mental. Ia adalah nafas yang menghidupkan seluruh tubuh pendidikan Islam, dan tanpanya, tubuh itu—betapapun megahnya secara lahiriah—akan menjadi jasad tanpa ruh, bergerak secara mekanis tetapi tidak memiliki kehidupan sejati.

Sub-bab ini akan mengeksplorasi pendidikan spiritual dalam tiga dimensi yang saling terkait: pertama, dimensi ontologis—mengapa pendidikan spiritual itu niscaya dan apa fondasi teologis-filosofisnya; kedua, dimensi institusional—bagaimana pendidikan spiritual dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum, budaya, dan struktur institusi pendidikan; dan ketiga, dimensi metodologis—metode-metode spesifik yang dapat digunakan untuk menanamkan *tazkiyat al-nafs* dalam konteks pendidikan formal maupun informal.

1. Dimensi Ontologis

Untuk memahami urgensi pendidikan spiritual, kita harus memulainya dengan sebuah diagnosis kritis terhadap sistem pendidikan modern—baik sekuler maupun yang mengklaim diri "Islami"—yang secara sistematis telah menceraikan dimensi kognitif dari dimensi spiritual. Dalam sistem ini, pendidikan direduksi menjadi sekadar transfer informasi (*naql al-ma'lūmāt*) dan pelatihan keterampilan (*tadrīb al-mahārāt*) yang bertujuan untuk menghasilkan "sumber daya manusia" yang produktif dan kompetitif di pasar kerja. Dimensi spiritual—jika tidak diabaikan sama sekali—dipojokkan ke dalam "mata pelajaran agama" yang hanya mengukur hafalan ayat-ayat, doa-doa, dan hukum-hukum fiqh, tanpa menyentuh transformasi batin (*al-taghyīr al-dākhilī*) yang merupakan inti dari agama itu sendiri. Akibatnya, lahirlah apa yang oleh para sosiolog Muslim disebut sebagai skizofrenia spiritual (*al-infṣām al-rūḥī*): manusia-manusia yang di satu sisi mampu menghafal Al-Qur'an, mengutip hadis, dan mendiskusikan isu-isu teologis dengan fasih, tetapi di sisi lain tetap terjebak dalam kesombongan intelektual, ketamakan material, dan keterasingan dari Allah SWT. Mereka adalah para ahli agama tanpa kesadaran spiritual, para penghafal teks-teks suci tanpa penghayatan terhadap maknanya—sebuah fenomena yang oleh Al-

Qur'an digambarkan dengan sangat tajam melalui perumpamaan keledai yang membawa kitab-kitab tebal:

مَثَلُ ٱلَّذِينَ حُمِّلُوا۟ ٱلتَّوْرَىٰةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ ٱلْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًۢا

"Perumpamaan orang-orang yang dipikulkan kepadanya Taurat, kemudian mereka tidak memikulnya, adalah seperti keledai yang membawa kitab-kitab yang tebal" (QS. Al-Jumu'ah [62]: 5).

Pendidikan spiritual hadir sebagai koreksi fundamental terhadap reduksionisme ini. Ia didasarkan pada sebuah premis ontologis yang sangat mendasar: bahwa manusia—*al-insān*—bukanlah sekadar *homo sapiens* (makhluk yang berpikir) atau *homo faber* (makhluk yang bekerja), melainkan juga—dan terutama—*homo spiritualis* (makhluk spiritual). Ia memiliki dimensi ruhaniah (*al-jānib al-rūḥī*) yang merupakan inti dari eksistensinya—dimensi yang tanpanya seluruh aspek lain dari kemanusiaannya (intelektual, emosional, sosial, fisik) akan kehilangan pusat gravitasinya. Al-Qur'an menegaskan hakikat spiritual manusia ini melalui firman-Nya:

فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى

"Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya, dan telah meniupkan ke dalamnya ruh-Ku" (QS. Al-Ḥijr [15]: 29). Ayat ini menunjukkan bahwa ruh Ilahi adalah elemen konstitutif dari kemanusiaan—elemen yang membuat Adam AS berbeda dari patung tanah liat yang dibentuk oleh Allah, dan yang membuat manusia berbeda dari seluruh makhluk lainnya. Mendidik manusia tanpa memperhatikan dimensi ruhaniahnya, dengan demikian, adalah seperti merawat tubuh tanpa memperhatikan jantung—sebuah usaha yang sia-sia dan pada akhirnya akan berujung pada kematian.

Lebih dari itu, pendidikan spiritual didasarkan pada sebuah premis epistemologis yang sangat penting: bahwa ada jenis pengetahuan—dan jenis transformasi—yang tidak dapat dicapai melalui metode-metode kognitif dan empiris semata. Pengetahuan tentang Allah (*ma'rifatullāh*), pengalaman akan kehadiran-Nya (*al-dhawq al-rūḥī*), dan pencapaian *al-nafs al-muṭma'innah*—semua ini bukanlah hasil dari membaca buku, menghafal teks, atau menganalisis data. Ia adalah hasil dari proses penyucian jiwa yang melibatkan *mujāhadah* (perjuangan melawan hawa nafsu), *riyāḍah* (latihan spiritual), *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah), dan *dhikr* (mengingat Allah secara terus-menerus). Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 20–40) menegaskan bahwa *al-'ilm al-ladunnī*—pengetahuan yang dianugerahkan langsung oleh Allah ke dalam hati—hanya dapat dicapai oleh mereka yang telah menyucikan jiwanya dan membebaskan dirinya dari belenggu hawa nafsu. Pendidikan yang hanya mengandalkan buku dan guru eksternal—tanpa menyentuh dimensi *tazkiyah*—hanya akan menghasilkan *al-'ilm al-ẓāhir* (pengetahuan lahiriah) yang bersifat

superfisial dan tidak transformatif. Inilah yang dimaksud oleh Ibn ‘Aṭā›illāh al-Sakandarī dalam *al-Ḥikam*-nya:

الْعِلْمُ النَّافِعُ هُوَ الَّذِيْ يَنْبَسِطُ بِهِ الصَّدْرُ، وَيَزُوْلُ بِهِ الشَّكُّ، وَيَنْكَشِفُ بِهِ الْقَلْبُ

“Ilmu yang bermanfaat adalah ilmu yang melapangkan dada, menghilangkan keraguan, dan menyingkapkan hati”.

Ilmu yang hanya berhenti di kepala—tanpa “turun” ke hati dan “mewujud” dalam tindakan—bukanlah ilmu yang bermanfaat (*al-’ilm al-nāfi’*), dan karenanya, bukanlah tujuan dari pendidikan Islam.

2. Dimensi Institusional

Setelah menetapkan fondasi ontologis dan epistemologisnya, pertanyaan berikutnya adalah: bagaimana pendidikan spiritual diimplementasikan secara institusional? Ini adalah pertanyaan yang sangat sulit, karena pendidikan spiritual—pada hakikatnya—adalah proses yang sangat personal, mendalam, dan tidak dapat direduksi menjadi prosedur-prosedur administratif. Ia tidak dapat “distandarisasi” seperti mata pelajaran matematika atau diukur dengan ujian pilihan ganda. Namun, ini tidak berarti bahwa institusi pendidikan tidak dapat berbuat apa-apa. Sebaliknya, institusi pendidikan memiliki peran yang sangat vital dalam menciptakan kondisi-kondisi yang memungkinkan (*al-shurūṭ al-mumkinah*) bagi terjadinya transformasi spiritual. Sebagaimana sebatang pohon tidak akan tumbuh subur di tanah yang gersang, demikian pula jiwa tidak akan berkembang secara spiritual dalam lingkungan yang kering dari nilai-nilai Ilahi. Tugas institusi adalah untuk menyuburkan tanah, bukan untuk “memaksa pohon untuk tumbuh”—karena pertumbuhan itu sendiri adalah urusan antara hamba dan Tuhannya, yang tidak dapat diintervensi secara mekanis oleh manusia.

- dimensi kurikuler. Pendidikan spiritual tidak boleh direduksi menjadi “mata pelajaran” yang terisolasi—seperti “Pendidikan Akhlak” atau “Tasawuf” yang diajarkan dua jam seminggu, sementara di jam-jam lainnya murid-murid dicekoki dengan paradigma-paradigma materialistik tanpa kritik. Pendidikan spiritual harus meresap ke dalam seluruh kurikulum (*al-manhaj al-nāfidh*), menjadi “benang merah” yang menghubungkan seluruh mata pelajaran dalam satu visi tauhid. Seorang guru biologi, ketika mengajarkan kompleksitas sel, dapat—dan seharusnya—mengajak murid-muridnya untuk *tafakkur* (merenung) dan *ta’ajjub* (takjub) terhadap keajaiban ciptaan Allah, menanamkan kesadaran bahwa di balik setiap detail ilmiah terdapat *āyah* (tanda) yang menunjuk kepada Sang Pencipta. Seorang guru sejarah, ketika mengajarkan kebangkitan dan keruntuhan peradaban, dapat—dan seharusnya—mengajak murid-muridnya untuk *i’tibār* (mengambil pelajaran) dan merenungkan *sunnat Allāh* dalam sejarah. Seorang guru ekonomi, ketika

mengajarkan mekanisme pasar, dapat—dan seharusnya—mengajak murid-muridnya untuk merenungkan nilai-nilai keadilan, kejujuran, dan tanggung jawab sosial dalam perspektif Islam. Dengan cara ini, setiap mata pelajaran menjadi jendela untuk memandang Realitas Ilahi, dan setiap aktivitas belajar menjadi kesempatan untuk *tazkiyah*.

Selain integrasi ke dalam kurikulum eksplisit, institusi pendidikan juga harus memberikan perhatian serius pada kurikulum tersembunyi (*al-manhaj al-khafī*)—yaitu, nilai-nilai, norma-norma, dan kebiasaan-kebiasaan yang tidak tertulis dalam silabus, tetapi yang secara diam-diam membentuk karakter dan spiritualitas peserta didik. Kurikulum tersembunyi ini mencakup hal-hal seperti: cara guru memperlakukan murid-muridnya (apakah dengan kasih sayang atau dengan kekerasan?), cara institusi menegakkan disiplin (apakah dengan keadilan atau dengan kesewenang-wenangan?), cara para pemimpin institusi berinteraksi dengan bawahan (apakah dengan keteladanan atau dengan arogansi?), dan cara institusi mengelola konflik (apakah dengan dialog atau dengan represi?). Semua ini—yang sering kali diabaikan dalam diskursus pendidikan—memiliki dampak spiritual yang jauh lebih besar daripada pelajaran-pelajaran formal di kelas. Seorang murid yang setiap hari menyaksikan gurunya berlaku jujur, adil, dan penuh kasih sayang akan belajar tentang nilai-nilai itu secara jauh lebih mendalam daripada murid yang hanya membaca tentangnya di buku teks.

- dimensi personal-keteladanan. Sebagaimana telah ditekankan berulang kali dalam buku ini, keteladanan adalah inti dari pendidikan spiritual. *Tazkiyat al-nafs* tidak dapat diajarkan melalui buku teks; ia harus ditularkan melalui interaksi langsung dengan seseorang yang telah mencapai—atau setidaknya, sedang dalam perjalanan menuju—*al-nafs al-muṭma'innah*. Dalam tradisi Islam, figur seperti itu disebut sebagai *murabbī*, *shaykh*, atau *murshid*—seorang pembimbing spiritual yang telah menempuh jalan *sulūk* (perjalanan spiritual) dan memiliki otoritas untuk membimbing orang lain. Dalam konteks institusi pendidikan formal, tidak semua guru harus menjadi *shaykh* dalam pengertian tasawuf yang ketat—itu adalah ideal yang sulit dicapai. Tetapi setiap guru harus memiliki kesadaran spiritual yang mendalam, komitmen terhadap *tazkiyat al-nafs* dalam dirinya sendiri, dan kemampuan untuk menjadi teladan bagi murid-muridnya. Seorang guru yang setiap pagi memulai pelajarannya dengan doa yang tulus, yang memperlakukan murid-muridnya dengan kasih sayang, yang mengakui kesalahannya ketika ia berbuat salah, dan yang kehidupannya—baik di dalam maupun di luar kelas—mencerminkan nilai-nilai Islam—guru seperti itu, tanpa harus menyandang gelar "sufi" atau "mursyid," sedang menjalankan fungsi *tazkiyah* secara sangat efektif.
- dimensi kultural-lingkungan. Pendidikan spiritual memerlukan ekosistem yang mendukung (*al-bī'ah al-rūḥiyyah*)—sebuah lingkungan di mana nilai-nilai

spiritual tidak hanya diajarkan, tetapi juga dihirup oleh setiap penghuninya seperti udara. Ekosistem ini mencakup beberapa elemen.

— Arsitektur dan tata ruang yang mengingatkan kepada Allah—seperti masjid atau musalla yang menjadi pusat kegiatan, kaligrafi ayat-ayat Al-Qur'an yang menghiasi dinding-dinding, dan taman-taman yang mengundang untuk *tafakkur*.
— Ritme kehidupan spiritual yang terstruktur—seperti shalat berjamaah yang ditegakkan dengan khusyuk, tilawah Al-Qur'an harian, dzikir pagi dan petang, dan puasa sunnah yang dianjurkan—yang semuanya bukan sebagai "kewajiban" yang memberatkan, tetapi sebagai kebutuhan jiwa yang dihayati dengan penuh kesadaran.
— Budaya *ṣuḥbah*—yaitu, budaya persahabatan dan pendampingan spiritual di antara warga institusi, di mana para murid tidak hanya bersaing secara akademik, tetapi juga saling menasihati, saling mendoakan, dan saling mendukung dalam perjalanan spiritual mereka.
— Kegiatan-kegiatan *riyāḍah* spiritual—seperti *qiyām al-layl* berjamaah, *khalwah* (penyendirian untuk kontemplasi), dan *i'tikāf* (berdiam diri di masjid)—yang memberikan ruang bagi peserta didik untuk "melepaskan diri" sejenak dari hiruk-pikuk dunia dan fokus pada hubungan mereka dengan Allah.

3. Dimensi Metodologis

Setelah menetapkan dimensi ontologis dan institusional, kita perlu menguraikan metode-metode spesifik yang dapat digunakan dalam pendidikan spiritual. Metode-metode ini—yang diwarisi dari tradisi tasawuf dan telah teruji selama berabad-abad—bukanlah "teknik" yang dapat diterapkan secara mekanis; ia adalah praktik-praktik spiritual (*a'māl rūḥiyyah*) yang harus dijalani dengan kesadaran, ketulusan, dan di bawah bimbingan yang tepat. Tujuan dari metode-metode ini bukanlah untuk "memanipulasi" jiwa, melainkan untuk menciptakan kondisi-kondisi yang memungkinkan jiwa untuk menyucikan dirinya sendiri—karena, sebagaimana ditegaskan oleh Al-Qur'an, pada akhirnya *tazkiyah* adalah anugerah dari Allah SWT:

وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ مَا زَكَىٰ مِنكُم مِّنْ أَحَدٍ أَبَدًا وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ يُزَكِّى مَن يَشَآءُ

"Dan kalau bukan karena karunia Allah dan rahmat-Nya kepadamu, niscaya tidak seorang pun dari kamu yang bersih (dari dosa) selama-lamanya; tetapi Allah membersihkan siapa yang Dia kehendaki" (QS. Al-Nūr [24]: 21). Ayat ini menegaskan bahwa pada akhirnya, Allah-lah yang menyucikan—tugas manusia hanyalah untuk "berusaha" dan "menyiapkan diri" untuk menerima penyucian itu.

a. *Metode al-murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah). *Murāqabah* adalah kondisi batin di mana seorang hamba senantiasa menyadari bahwa

Allah SWT melihat, mendengar, dan mengetahui segala sesuatu—termasuk apa yang tersembunyi di dalam hatinya. *Murāqabah* adalah fondasi dari seluruh pendidikan spiritual, karena tanpa kesadaran ini, seluruh praktik ibadah dan akhlak akan menjadi sekadar formalitas lahiriah yang kosong dari ruh. Al-Qur'an menegaskan prinsip *murāqabah* ini dalam firman-Nya:

وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنتُمْ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ

"Dan Dia bersama kamu di mana saja kamu berada. Dan Allah Maha Melihat apa yang kamu kerjakan" (QS. Al-Ḥadīd [57]: 4). Dalam praktik pendidikan, *murāqabah* dapat dilatih melalui pengingatan-pengingatan yang konsisten (*al-tadhkīr al-mustamirr*) dari para guru, melalui kisah-kisah tentang orang-orang saleh yang hidup dalam kesadaran konstan akan pengawasan Allah, dan melalui lathan-latihan reflektif di mana murid-murid diajak untuk merenungkan: "Jika aku tahu bahwa Allah sedang melihatku saat ini, apakah aku akan melakukan apa yang sedang aku lakukan?"

b. *Metode al-muḥāsabah* (evaluasi diri). *Muḥāsabah* adalah praktik untuk mengevaluasi diri sendiri secara jujur dan teratur—menghitung amal-amal baik dan buruk, mengidentifikasi penyakit-penyakit hati yang mulai tumbuh, dan memperbaiki kesalahan-kesalahan sebelum terlambat. Umar bin al-Khaṭṭāb RA, salah satu sahabat terbesar, berkata:

حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا

"Hisablah diri kalian sendiri sebelum kalian dihisab". Dalam konteks pendidikan, *muḥāsabah* dapat dipraktikkan melalui jurnal spiritual harian (*al-yawmiyyāt al-rūḥiyyah*) di mana murid-murid menulis refleksi tentang apa yang telah mereka lakukan sepanjang hari, apa yang telah mereka pelajari, kesalahan apa yang telah mereka perbuat, dan bagaimana mereka berencana untuk memperbaikinya. Jurnal ini bukanlah untuk dinilai oleh guru—itu akan menghilangkan ketulusannya—melainkan sebagai alat bantu pribadi untuk pertumbuhan spiritual.

c. *Metode al-dhikr* (mengingat Allah). *Dhikr*—dalam pengertiannya yang paling luas—adalah mengingat Allah dengan hati, lisan, dan perbuatan. Dalam Al-Qur'an, *dhikr* disebutkan sebagai praktik yang menenangkan hati (QS. Al-Ra'd [13]: 28) dan sebagai ciri khas *ulū al-albāb* yang mengingat Allah dalam segala keadaan (QS. Āli 'Imrān [3]: 191). Dalam konteks pendidikan, *dhikr* bukanlah sekadar "wirid" yang diucapkan secara mekanis setelah shalat; ia adalah kesadaran yang konstan akan kehadiran Allah yang diinternalisasi ke dalam seluruh aktivitas. Sebelum belajar, seorang murid diajak untuk berdoa dan menyadari bahwa ilmu yang akan dipelajarinya berasal dari Allah; selama belajar, ia diajak untuk merenungkan *āyāt* Allah dalam setiap fenomena yang dipelajarinya; dan setelah belajar, ia diajak untuk bersyukur. *Dhikr* kolektif—

seperti pembacaan *asmā' al-ḥusnā*, *qasīdah*, atau *salawāt* bersama—juga dapat menjadi sarana yang sangat kuat untuk menciptakan atmosfer spiritual di institusi pendidikan.

d. *Metode al-khalwah wa al-tafakkur* (penyendirian dan perenungan mendalam). *Khalwah*—menyendiri untuk sementara waktu dari keramaian—adalah praktik yang memiliki akar yang kuat dalam tradisi Islam. Rasulullah SAW sendiri, sebelum menerima wahyu pertama, sering melakukan *khalwah* di Gua Hira', merenungkan realitas di sekitarnya dan mencari kebenaran. Dalam konteks pendidikan modern yang sangat bising—penuh dengan notifikasi, media sosial, dan distraksi—*khalwah* menjadi semakin penting. Institusi pendidikan dapat menyediakan waktu-waktu hening (*ṣamt*) di antara jam-jam pelajaran, atau program *i'tikāf* singkat di masjid kampus, di mana para murid diajak untuk "mematikan" sejenak kebisingan dunia dan "menyalakan" kembali kesadaran spiritual mereka. *Tafakkur*—perenungan mendalam terhadap ciptaan Allah—adalah pasangan alami dari *khalwah*, dan dapat dipandu melalui pertanyaan-pertanyaan reflektif yang mendorong murid untuk berpikir melampaui permukaan.

4. Pendidikan Spiritual dan Kesehatan Menta

Sebagai penutup, penting untuk menegaskan bahwa pendidikan spiritual—dalam kerangka *tazkiyat al-nafs*—memiliki relevansi yang sangat mendesak dengan krisis kesehatan mental yang melanda generasi muda kontemporer. Data-data global menunjukkan peningkatan yang dramatis dalam kasus-kasus depresi, kecemasan, dan bunuh diri di kalangan remaja dan dewasa muda—bahkan di negara-negara maju yang secara material sangat makmur. Psikolog dan sosiolog telah mendiagnosis fenomena ini sebagai krisis makna (*crisis of meaning*) atau kekosongan eksistensial (*existential vacuum*): sebuah kondisi di mana manusia memiliki segalanya untuk hidup, tetapi tidak memiliki alasan untuk hidup. Pendidikan modern—dengan fokusnya yang hampir eksklusif pada pencapaian material, kompetisi akademik, dan kesuksesan karier—tidak hanya gagal menjawab krisis ini; ia justru sering kali memperburuknya, dengan menciptakan tekanan yang luar biasa untuk "berhasil" tanpa memberikan kerangka makna yang memadai untuk memahami apa arti "keberhasilan" itu sendiri.

Tazkiyat al-nafs—dengan penekanannya pada pengenalan diri (*ma'rifat al-nafs*), pengenalan terhadap Allah (*ma'rifatullāh*), dan pencapaian kedamaian batin (*al-salām al-dākhilī*)—menawarkan sebuah terapi spiritual yang jauh lebih mendalam dan lebih efektif daripada sekadar konseling psikologis atau pengobatan farmasi. Ia mengajarkan bahwa kebahagiaan sejati (*al-sa'ādah al-ḥaqīqiyyah*) tidak terletak pada akumulasi harta, pencapaian status, atau pemenuhan hasrat, melainkan pada ketenangan jiwa yang lahir dari kedekatan

dengan Allah dan keselarasan dengan *fiṭrah*. Ia mengajarkan bahwa krisis adalah peluang untuk pertumbuhan spiritual—bahwa penderitaan, kegagalan, dan kehilangan, jika dihadapi dengan *ṣabr* dan *tawakkul*, dapat menjadi sarana yang sangat kuat untuk *tazkiyat al-nafs*. Dan ia mengajarkan bahwa setiap manusia memiliki nilai intrinsik sebagai hamba Allah—nilai yang tidak bergantung pada prestasi akademik, popularitas sosial, atau kekayaan material. Dalam dunia yang semakin keras, kompetitif, dan materialistik, pesan-pesan ini adalah oase spiritual yang sangat dibutuhkan oleh generasi muda Muslim.

Dengan demikian, pendidikan spiritual bukanlah kemewahan atau pelengkap—ia adalah kebutuhan dasar (*al-ḥājah al-asāsiyyah*) yang sama pentingnya dengan pendidikan intelektual, jika tidak lebih penting. Institusi-institusi pendidikan Islam yang mengabaikan dimensi ini—yang hanya berfokus pada menghasilkan lulusan yang "cerdas" dan "kompetitif" tanpa peduli pada kondisi spiritual mereka—sedang melakukan pengkhianatan terhadap amanah yang diembannya. Mereka mungkin akan menghasilkan para profesional yang sukses secara material, tetapi mereka juga akan menghasilkan jiwa-jiwa yang kering, gelisah, dan kehilangan arah—sebuah hasil yang, dalam pandangan Islam, adalah kegagalan total. Firman Allah SWT adalah peringatan yang abadi:

وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنسَاهُمْ أَنفُسَهُمْ ۚ أُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ

"Dan janganlah kamu seperti orang-orang yang melupakan Allah, maka Allah menjadikan mereka melupakan diri mereka sendiri. Mereka itulah orang-orang yang fasik" (QS. Al-Ḥashr [59]: 19). Ayat ini menegaskan bahwa melupakan Allah—yang merupakan antitesis dari *tazkiyah*—akan berujung pada melupakan diri sendiri: sebuah kondisi kehilangan identitas, kehilangan arah, dan kehilangan makna yang merupakan inti dari seluruh krisis eksistensial manusia modern. Pendidikan spiritual, dengan demikian, adalah jalan kembali—jalan untuk mengingat Allah, dan melalui pengingatan itu, mengingat siapa diri kita yang sebenarnya. *Wallāhu a'lam*.

DIMENSI-DIMENSI AKHLAK

Setelah menguraikan *tazkiyat al-nafs* sebagai proses penyucian jiwa dan pendidikan spiritual sebagai upaya institusional untuk mewujudkannya, kita kini perlu menegaskan sebuah hubungan yang sering kali dikaburkan dalam diskursus pendidikan modern: hubungan organik antara penyucian jiwa dan pembentukan akhlak. Dalam perspektif Islam, akhlak yang mulia (*al-akhlāq al-karīmah*) bukanlah sekadar "perilaku yang baik" yang dapat dilatih melalui teknik-teknik modifikasi perilaku (*behavior modification*), bukan pula sekadar "nilai-nilai" yang dapat diinternalisasi melalui ceramah-ceramah moral, dan bukan pula sekadar "keterampilan sosial" (*social skills*) yang dapat diasah melalui pelatihan-pelatihan.

Akhlak—dalam pengertiannya yang paling autentik—adalah buah alami (*al-thamarah al-ṭabī'iyyah*) dari jiwa yang telah disucikan. Ia adalah pancaran lahiriah (*al-fayḍ al-ẓāhirī*) dari kondisi batin yang telah tertata. Sebagaimana pohon yang akarnya sehat dan tertanam dalam tanah yang subur akan secara alami menghasilkan buah yang baik, demikian pula jiwa yang akarnya tertancap kokoh dalam tauhid dan telah dibersihkan dari penyakit-penyakit spiritual akan secara alami memancarkan akhlak yang mulia dalam setiap tindakan, perkataan, dan bahkan dalam diamnya. Inilah esensi dari dimensi akhlak dalam kerangka *tazkiyah*: bahwa akhlak bukanlah "tambahan" atau "pelengkap" yang ditempelkan dari luar, melainkan ekspresi alami dari kondisi internal jiwa. Al-Qur'an menegaskan hubungan kausal ini dengan sangat jelas melalui metafora pohon:

أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِى ٱلسَّمَآءِ تُؤْتِىٓ أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍۭ بِإِذْنِ رَبِّهَا

"Tidakkah kamu perhatikan bagaimana Allah telah membuat perumpamaan kalimat yang baik seperti pohon yang baik, akarnya teguh dan cabangnya (menjulang) ke langit. Pohon itu memberikan buahnya pada setiap musim dengan seizin Tuhannya" (QS. Ibrāhīm [14]: 24-25).

Ayat ini—yang sering kali ditafsirkan sebagai perumpamaan tentang iman—menggambarkan sebuah hukum ontologis yang berlaku universal: bahwa "akar" yang baik (*aṣluhā thābit*) akan secara niscaya menghasilkan "buah" yang baik (*tu'tī ukulahā*). Akhlak yang mulia adalah buah dari iman yang kokoh dan jiwa yang suci; akhlak yang buruk adalah buah dari iman yang rapuh dan jiwa yang kotor. Oleh karena itu, setiap upaya untuk membentuk akhlak tanpa terlebih dahulu—atau setidaknya secara simultan—menyucikan jiwa, adalah seperti upaya untuk memanen buah dari pohon yang akarnya telah mati: sia-sia dan tidak akan menghasilkan apa pun kecuali kepalsuan (Al-Ghazālī, 2011, Jilid 3, hlm. 120–180; Al-Attas, 1980, hlm. 60–80).

1. Kritik terhadap Model-Model Pembentukan Akhlak Sekuler

Untuk mengapresiasi secara lebih tajam apa yang ditawarkan oleh dimensi akhlak dalam kerangka *tazkiyah*, kita perlu terlebih dahulu mengkritisi model-model pembentukan akhlak yang dominan dalam pendidikan modern—baik sekuler maupun yang diadopsi secara tidak kritis oleh sebagian institusi pendidikan Islam. Model-model ini, meskipun beragam dalam pendekatan, memiliki satu kelemahan fundamental: mereka hanya berfokus pada permukaan (*al-saṭḥ*) dan mengabaikan kedalaman (*al-'umq*).

- model behavioristik. Model ini—yang berakar pada psikologi behaviorisme B. F. Skinner—memandang akhlak sebagai sekumpulan "perilaku" (*behaviors*) yang dapat dibentuk melalui mekanisme *reward and punishment*. Jika seorang anak berkata jujur, ia diberi hadiah; jika ia berbohong, ia dihukum.

Melalui proses *conditioning* ini, anak diharapkan akan "terbiasa" untuk jujur. Kelemahan model ini sangat jelas: ia hanya membentuk kepatuhan eksternal (*al-ṭā›ah al-ẓāhiriyyah*) tanpa menyentuh motivasi internal (*al-dāfi' al-dākhilī*). Seorang anak yang terbiasa jujur karena takut dihukum—bukan karena ia meyakini bahwa kejujuran adalah nilai yang benar—akan tetap rentan untuk berbohong begitu pengawasan dan hukuman dihilangkan. Lebih buruk lagi, model ini dapat menghasilkan kemunafikan moral (*al-nifāq al-akhlāqī*): perilaku yang tampak baik di permukaan, tetapi didorong oleh motif-motif yang egois dan tidak tulus. Dalam Islam, niat (*niyyah*) adalah ruh dari setiap amal; amal yang dilakukan tanpa niat yang benar—meskipun tampak baik secara lahiriah—tidak bernilai di sisi Allah. Rasulullah SAW bersabda:

إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ

"Sesungguhnya amal-amal itu tergantung pada niatnya" (HR. Al-Bukhārī, no. 1). Model behavioristik, dengan mengabaikan dimensi niat, pada dasarnya tidak Islami secara fundamental, meskipun ia mungkin menghasilkan "perilaku yang baik" dalam jangka pendek.

- model kognitivistik. Model ini—yang berakar pada psikologi kognitif Jean Piaget dan Lawrence Kohlberg—memandang akhlak sebagai hasil dari perkembangan penalaran moral (*moral reasoning*). Seorang anak, dalam model ini, berkembang dari tahap "pra-konvensional" (patuh karena takut hukuman) menuju "konvensional" (patuh karena norma sosial), dan akhirnya mencapai "pasca-konvensional" (patuh karena prinsip-prinsip etika universal). Pendidikan akhlak, dengan demikian, berfokus pada pengembangan kapasitas kognitif untuk menalar tentang isu-isu moral. Kelemahan model ini—sebagaimana telah diakui oleh para kritikusnya—adalah bahwa mengetahui apa yang benar tidak sama dengan melakukan apa yang benar. Seseorang dapat memiliki penalaran moral yang sangat canggih—mampu mendiskusikan teori-teori keadilan dengan fasih, menulis esai-esai yang brilian tentang etika, dan mendapatkan nilai tertinggi dalam ujian Pendidikan Moral—tetapi pada saat yang sama tetap korup, zalim, dan tidak bermoral dalam tindakannya. Al-Qur'an secara tajam mengecam mereka yang mengetahui tetapi tidak mengamalkan:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُوا۟ مَا لَا تَفْعَلُونَ

"Hai orang-orang yang beriman, mengapa kamu mengatakan apa yang tidak kamu perbuat? Amat besar kebencian di sisi Allah bahwa kamu mengatakan apa yang tidak kamu kerjakan" (QS. Al-Ṣaff [61]: 2-3). Jurang antara "mengetahui" dan "melakukan"—antara *'ilm* dan *'amal*—adalah jurang yang tidak dapat dijembatani oleh model kognitivistik, karena ia hanya berfokus

pada pengembangan *'ilm* tanpa memperhatikan proses *tazkiyah* yang memungkinkan *'amal*.

- model emotivistik. Model ini—yang berakar pada psikologi humanistik dan pendidikan afektif—memandang akhlak sebagai hasil dari pengembangan kepekaan emosional (*emotional sensitivity*), terutama empati. Pendidikan akhlak, dalam model ini, berfokus pada melatih anak-anak untuk "merasakan apa yang dirasakan oleh orang lain." Kelemahan model ini adalah bahwa emosi bersifat fluktuatif (*mutadhabdhib*). Seseorang yang bertindak baik karena dorongan empati mungkin akan bertindak baik hari ini—ketika hatinya sedang lembut—tetapi mungkin tidak besok—ketika ia sedang marah, lelah, atau stres. Tanpa fondasi spiritual yang kokoh—tanpa keyakinan bahwa kebaikan adalah perintah Allah yang harus ditaati terlepas dari suasana hati—akhlak yang hanya didasarkan pada emosi akan menjadi tidak stabil dan tidak dapat diandalkan.

2. Paradoks *Tazkiyah*

Setelah mengkritisi model-model sekuler, kita perlu menjelaskan mekanisme internal yang melaluinya *tazkiyat al-nafs* menghasilkan akhlak yang otentik dan bertahan. Mekanisme ini dapat dipahami melalui sebuah paradoks spiritual: bahwa akhlak yang paling otentik dan paling konsisten justru lahir bukan ketika seseorang "berusaha" untuk berakhlak baik, melainkan ketika ia berhenti berfokus pada dirinya sendiri dan mulai berfokus pada Allah SWT. Selama motivasi utama seseorang untuk berbuat baik adalah "agar aku menjadi orang yang baik"—sebuah motivasi yang berpusat pada ego (*al-anā*)—maka akhlaknya akan selalu rentan terhadap distorsi: ia akan jujur ketika kejujuran menguntungkan citranya, ia akan dermawan ketika kedermawanannya dilihat orang, dan ia akan sabar ketika kesabarannya dipuji. Tetapi ketika seseorang—melalui proses *tazkiyah*—telah melepaskan diri dari cengkeraman ego, dan motivasi utamanya telah beralih dari "agar aku diakui" menjadi "agar Allah ridha," maka akhlaknya mencapai tingkat kemurnian dan stabilitas yang baru. Ia tidak lagi jujur karena kejujuran itu "baik untukku," melainkan karena Allah adalah *al-Ḥaqq* dan mencintai kejujuran; ia tidak lagi dermawan karena kedermawanan itu "meningkatkan reputasiku," melainkan karena Allah adalah *al-Karīm* dan mencintai kedermawanan; ia tidak lagi sabar karena kesabaran itu "menunjukkan kedewasaanku," melainkan karena Allah adalah *al-Ṣabūr* dan bersama orang-orang yang sabar. Inilah akhlak yang terlahir dari *ma'rifatullāh*—akhlak yang tidak bergantung pada pujian atau celaan manusia, pada keuntungan atau kerugian duniawi, pada suasana hati atau kondisi eksternal—karena ia berakar pada Realitas yang Tak Tergoyahkan.

Al-Ghazālī (2011, Jilid 3, hlm. 120–150) menjelaskan mekanisme ini dengan sangat mendalam melalui konsep *al-takhalluq bi akhlāq Allāh* (berakhlak dengan akhlak Allah). Maksud dari konsep ini bukanlah bahwa manusia dapat—atau

seharusnya—meniru sifat-sifat Allah yang khusus bagi-Nya, seperti *al-Khāliq* (Maha Pencipta) atau *al-Qadīm* (Maha Dahulu). Yang dimaksud adalah bahwa manusia harus berusaha untuk mewujudkan dalam dirinya—dalam batas-batas kemanusiaannya—nilai-nilai yang dicintai oleh Allah dan yang merupakan manifestasi dari nama-nama-Nya yang indah (*al-asmā' al-ḥusnā*). Karena Allah adalah *al-'Adl* (Maha Adil), seorang hamba harus berusaha untuk berlaku adil; karena Allah adalah *al-Raḥmān* (Maha Pengasih), seorang hamba harus berusaha untuk menyayangi sesama; karena Allah adalah *al-Ṣabūr* (Maha Sabar), seorang hamba harus berusaha untuk bersabar. *Tazkiyat al-nafs*, dengan membersihkan jiwa dari sifat-sifat tercela yang bertentangan dengan akhlak Allah—seperti kezaliman, kekejaman, dan ketergesaan—membuka ruang bagi sifat-sifat terpuji untuk tumbuh dan berkembang. Jiwa yang telah disucikan menjadi seperti cermin yang bersih, yang siap untuk memantulkan cahaya nama-nama dan sifat-sifat Allah dalam bentuk akhlak yang mulia.

3. Dimensi Akhlak sebagai Indikator Keberhasilan *Tazkiyah*

Setelah menetapkan hubungan organik antara *tazkiyah* dan akhlak, kita dapat mengidentifikasi enam prinsip fundamental yang secara kolektif membentuk dimensi akhlak dalam kerangka *tazkiyat al-nafs*. Prinsip-prinsip ini bukanlah sekadar "daftar nilai" yang harus dihafal; ia adalah cermin yang memungkinkan seseorang untuk mengevaluasi sejauh mana proses *tazkiyah* telah berhasil dalam dirinya.

Pertama, otentisitas (*al-ṣidq*). Akhlak yang lahir dari *tazkiyah* adalah akhlak yang otentik—yaitu, akhlak yang bersumber dari keyakinan yang mendalam, bukan dari kepura-puraan atau tekanan sosial. Seorang yang jujur karena *tazkiyah* tidak akan berpura-pura jujur ketika dilihat orang dan berbohong ketika sendirian; kejujurannya adalah konstan, karena ia adalah cerminan dari kondisi jiwanya, bukan respons terhadap situasi eksternal. *Ṣidq*—yang secara literal berarti "kebenaran" dan "kejujuran"—adalah salah satu kualitas paling fundamental yang dihasilkan oleh *tazkiyah*, dan ia mencakup keselarasan antara apa yang diyakini (*i'tiqād*), apa yang diucapkan (*qawl*), dan apa yang dilakukan (*fi'l*).

Kedua, konsistensi (*al-istiqāmah*). Akhlak yang lahir dari *tazkiyah* adalah akhlak yang konsisten—tidak berubah-ubah tergantung pada situasi, keuntungan, atau suasana hati. *Al-istiqāmah*—yang secara literal berarti "berjalan lurus"—adalah kualitas yang oleh Al-Qur'an sangat dipuji dan dijanjikan balasan yang besar:

إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُوا۟ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسْتَقَٰمُوا۟ تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ

"Sesungguhnya orang-orang yang mengatakan: 'Tuhan kami adalah Allah,' kemudian mereka meneguhkan pendirian mereka (istaqāmū), maka malaikat akan turun kepada mereka") (QS. Fuṣṣilat [41]: 30). *Istiqāmah* adalah bukti bahwa

akhlak seseorang bukanlah "topeng" yang dikenakan dalam situasi-situasi tertentu, melainkan ekspresi alami dari jiwanya yang telah mantap dalam tauhid dan *tazkiyah*.

Ketiga, integralitas (*al-takāmul*). Akhlak yang lahir dari *tazkiyah* adalah akhlak yang integral—mencakup seluruh aspek kehidupan, bukan hanya aspek-aspek tertentu. Seseorang yang jiwanya telah disucikan tidak akan "memilih-milih" di mana ia akan berlaku baik: ia akan jujur dalam urusan besar maupun kecil, adil terhadap orang yang ia sukai maupun yang ia benci, sabar dalam kesulitan maupun dalam kemudahan. Akhlak yang parsial—baik di satu sisi tetapi buruk di sisi lain—adalah indikasi bahwa *tazkiyah* belum merata ke seluruh bagian jiwa.

Keempat, spontanitas (*al-tab'iyyah*). Akhlak yang lahir dari *tazkiyah* adalah akhlak yang spontan—muncul secara alami tanpa memerlukan pertimbangan yang panjang, perjuangan yang berat, atau insentif eksternal. Sebagaimana seorang yang telah mahir mengetik tidak perlu lagi "berpikir" di mana letak setiap huruf—jemarinya secara otomatis menekan tombol yang tepat—demikian pula seorang yang jiwanya telah disucikan secara spontan akan bertindak sesuai dengan akhlak mulia, tanpa perlu "berdebat dengan dirinya sendiri" atau "menimbang-nimbang untung rugi." Spontanitas ini adalah tanda bahwa akhlak telah menjadi *malakah*—kualitas yang tertanam secara mendalam dalam jiwa.

Kelima, ketulusan (*al-ikhlāṣ*). Akhlak yang lahir dari *tazkiyah* adalah akhlak yang tulus—dilakukan semata-mata karena Allah, bukan karena ingin dipuji, diakui, atau dihargai oleh manusia. *Ikhlāṣ*—yang merupakan inti dari tauhid dalam aspek amal—adalah buah termanis dari *tazkiyat al-nafs*. Ia adalah kondisi di mana seorang hamba telah sepenuhnya "memurnikan" motivasinya dari segala bentuk syirik tersembunyi—riya', sum'ah, 'ujub—dan menjadikan Allah sebagai satu-satunya tujuan dari setiap tindakannya. Mencapai *ikhlāṣ* yang sempurna adalah perjuangan seumur hidup, tetapi setiap langkah menuju *ikhlāṣ* adalah langkah menuju *al-nafs al-muṭma'innah*.

Keenam, kerendahan hati (*al-tawāḍu'*). Akhlak yang lahir dari *tazkiyah* adalah akhlak yang disertai dengan kerendahan hati yang mendalam—sebuah kesadaran bahwa kebaikan apa pun yang ada pada dirinya bukanlah hasil dari usahanya sendiri, melainkan anugerah dari Allah yang harus disyukuri, bukan dibanggakan. *Tawāḍu'* adalah antitesis dari *kibr* (kesombongan)—penyakit jiwa yang paling berbahaya—dan ia adalah tanda pasti bahwa *tazkiyah* sedang bekerja secara efektif. Seorang yang semakin disucikan jiwanya akan semakin rendah hati—karena ia semakin menyadari betapa kecil dan lemahnya dirinya di hadapan Allah, dan betapa banyak kekurangan dan dosanya yang masih perlu diperbaiki.

Dari uraian di atas, jelaslah bahwa dimensi akhlak dalam kerangka *tazkiyah* menuntut sebuah reorientasi fundamental terhadap cara kita memahami dan mempraktikkan pendidikan akhlak di institusi-institusi pendidikan Islam. Pendidikan akhlak tidak boleh direduksi menjadi "mata pelajaran" yang berdiri sendiri—diajarkan dalam satu atau dua jam seminggu, diukur dengan ujian tertulis, dan kemudian dilupakan setelah ujian selesai. Ia harus menjadi bagian integral dari sebuah ekosistem *tazkiyah*—sebuah lingkungan di mana seluruh aspek kehidupan institusi—kurikulum, metodologi, hubungan guru-murid, kegiatan ekstrakurikuler, budaya organisasi, dan bahkan arsitektur fisik—secara kolektif mendukung proses penyucian jiwa dan penanaman akhlak.

Dalam ekosistem ini, setiap guru adalah pendidik akhlak—bukan hanya guru Akidah Akhlak atau guru Pendidikan Agama Islam. Seorang guru matematika yang memperlakukan murid-muridnya dengan adil, seorang guru biologi yang mengajak murid-muridnya untuk merenungkan keajaiban ciptaan Allah, seorang guru sejarah yang mengajarkan tentang konsekuensi dari kezaliman dan kejujuran dalam peradaban—mereka semua, dalam kapasitas mereka masing-masing, sedang mendidik akhlak. Setiap interaksi adalah kesempatan untuk *tazkiyah*—bukan hanya interaksi di dalam kelas, tetapi juga di kantin, di lapangan olahraga, di masjid, dan di asrama. Setiap kebijakan institusi harus diuji dengan pertanyaan: "Apakah kebijakan ini mendukung atau menghambat proses *tazkiyat al-nafs*?"—apakah ia mendorong kejujuran atau justru menciptakan insentif untuk kecurangan? Apakah ia membangun solidaritas atau justru memupuk persaingan yang tidak sehat? Apakah ia menanamkan kerendahan hati atau justru membangkitkan kesombongan?

Puncak dari ekosistem *tazkiyah* ini adalah terbentuknya apa yang oleh Al-Qur'an disebut sebagai *al-nafs al-muṭma'innah*—jiwa yang tenang, tenteram, dan damai—yang di dalamnya akhlak yang mulia bukan lagi menjadi "beban" atau "kewajiban" yang memberatkan, melainkan telah menjadi jati diri (*al-huwiyyah*) dan kesenangan (*al-ladhdhah*). Seorang yang telah mencapai tingkat ini tidak lagi "berjuang" untuk menjadi jujur—ia menikmati kejujuran; ia tidak lagi "memaksa" diri untuk bersabar—ia merasakan kedamaian dalam kesabaran; ia tidak lagi "berkorban" untuk membantu sesama—ia merasakan kebahagiaan dalam memberi. Inilah yang dimaksud oleh Rasulullah SAW ketika beliau bersabda:

ذَاقَ طَعْمَ الْإِيمَانِ مَنْ رَضِيَ بِاللهِ رَبًّا وَبِالْإِسْلَامِ دِينًا وَبِمُحَمَّدٍ رَسُولًا

"Telah merasakan manisnya iman, orang yang ridha Allah sebagai Tuhannya, Islam sebagai agamanya, dan Muhammad sebagai rasulnya" (HR. Muslim, no. 34). "Manisnya iman" (*ṭa'm al-īmān*) yang disebutkan dalam hadis ini adalah pengalaman spiritual di mana akhlak tidak lagi menjadi "kewajiban," melainkan menjadi "kenikmatan"—sebuah kondisi yang hanya dapat dicapai melalui *tazkiyat al-nafs* yang mendalam. Dan inilah tujuan akhir dari dimensi akhlak dalam pendidikan Islam: bukan sekadar melahirkan manusia-manusia yang "berperilaku baik," tetapi melahirkan manusia-

manusia yang mencintai kebaikan dan menikmati kebaikan—karena kebaikan telah menjadi bagian integral dari jiwa mereka.

Kini hadir pertanyaan yang paling menentukan bagi praksis: apa relevansi *tazkiyah* bagi sistem pendidikan modern yang didominasi oleh paradigma materialistik, teknokratik, dan ekonomistik? Pertanyaan ini sangat krusial, karena *tazkiyah*—dengan segala kekayaan konseptual dan spiritualnya—tidak boleh menjadi sekadar "artefak sejarah" yang dikagumi dari kejauhan tetapi tidak memiliki daya operasional dalam realitas kontemporer. Ia harus mampu berbicara kepada krisis-krisis yang melanda generasi muda Muslim saat ini—krisis makna, krisis identitas, krisis kesehatan mental, dan krisis moral—dan menawarkan solusi yang autentik, bukan sekadar adaptasi dari model-model sekuler yang diberi label Islam. Dalam sub-bab ini, kita akan mengeksplorasi relevansi *tazkiyah* bagi pendidikan modern melalui tiga dimensi yang saling terkait: *pertama*, diagnosis kritis terhadap krisis spiritualitas dalam pendidikan modern—mengapa sistem pendidikan yang ada, baik sekuler maupun yang mengklaim diri "Islami," telah gagal memenuhi kebutuhan spiritual peserta didik; *kedua*, relevansi *tazkiyah* sebagai paradigma alternatif—bagaimana *tazkiyah* menawarkan sebuah kerangka yang secara fundamental berbeda untuk memahami tujuan, proses, dan ukuran keberhasilan pendidikan; dan *ketiga*, strategi implementasi *tazkiyah* dalam konteks modern—bagaimana prinsip-prinsip *tazkiyah* dapat diintegrasikan ke dalam sistem pendidikan kontemporer tanpa kehilangan esensinya, dan tanpa terjebak pada romantisme masa lalu atau isolasionisme dari realitas global.

1. Krisis Spiritualitas dalam Pendidikan Modern

Untuk memahami relevansi *tazkiyah*, kita harus terlebih dahulu mendiagnosis penyakit yang sedang dihadapi oleh sistem pendidikan modern. Penyakit ini—sebagaimana telah diisyaratkan dalam bagian-bagian sebelumnya—bukanlah semata-mata persoalan "kualitas pendidikan" dalam pengertian teknis (rendahnya skor PISA, kurangnya fasilitas laboratorium, atau ketertinggalan dalam publikasi internasional). Ia adalah krisis spiritualitas (*azmat al-rūḥāniyyah*) yang jauh lebih dalam dan lebih fundamental: sebuah kondisi di mana pendidikan telah kehilangan kemampuannya untuk menyentuh jiwa, untuk memberikan makna, dan untuk membentuk manusia seutuhnya. Krisis ini termanifestasi dalam beberapa gejala yang saling terkait.

Gejala pertama, reduksionisme teleologis: pendidikan direduksi menjadi sekadar instrumen untuk mencapai tujuan-tujuan material—mendapatkan pekerjaan, meningkatkan pendapatan, dan mengakumulasi kekayaan. Dalam kerangka ini, peserta didik dipandang bukan sebagai jiwa-jiwa yang memiliki potensi spiritual dan moral yang harus dikembangkan, melainkan sebagai "modal manusia" (*human capital*) yang harus dioptimalkan untuk memenuhi kebutuhan pasar kerja. Konsekuensinya sangatlah serius: ketika

pendidikan hanya diorientasikan kepada kesuksesan material, ia tidak akan mampu menjawab pertanyaan-pertanyaan paling fundamental dari eksistensi manusia—"Siapakah aku? Untuk apa aku hidup? Apa yang membuat hidup ini bermakna?"—dan akan meninggalkan para lulusannya dalam kekosongan eksistensial (*al-farāgh al-wujūdī*) yang sangat menyakitkan, betapapun tingginya gaji yang mereka peroleh. Penelitian-penelitian terkini dalam psikologi positif telah mengonfirmasi bahwa di atas tingkat pendapatan tertentu, peningkatan kekayaan tidak lagi berkorelasi secara signifikan dengan peningkatan kebahagiaan dan kesejahteraan subjektif—sebuah temuan yang menegaskan kebenaran pesan Al-Qur'an bahwa "hati hanya akan tenang dengan mengingat Allah" (QS. Al-Ra'd [13]: 28).

Gejala kedua, fragmentasi kepribadian: pendidikan modern cenderung memisahkan secara tegas antara "pengetahuan" (*knowledge*), "keterampilan" (*skills*), dan "nilai" (*values*)—seolah-olah ketiganya adalah domain yang terpisah dan dapat diajarkan secara independen. Peserta didik menerima pelajaran matematika, sains, dan bahasa di satu sisi, dan pelajaran "agama" atau "moral" di sisi lain—tanpa ada upaya yang serius untuk mengintegrasikannya. Akibatnya, lahirlah apa yang oleh para psikolog disebut sebagai "kepribadian yang terbelah" (*split personality*): seorang profesional yang cerdas dan kompeten di kantor, tetapi korup dan tidak bermoral; seorang ilmuwan yang brilian di laboratorium, tetapi kering secara spiritual dan tidak memiliki kompas etis; seorang Muslim yang taat beribadah di masjid, tetapi tidak jujur dalam berdagang. Fragmentasi ini adalah antitesis dari *tazkiyah*, yang justru bertujuan untuk mengintegrasikan seluruh dimensi eksistensi manusia—spiritual, intelektual, moral, emosional, dan fisik—ke dalam satu kesatuan yang harmonis.

Gejala ketiga, komersialisasi dan komodifikasi pendidikan: dalam sistem pendidikan yang didominasi oleh logika pasar, ilmu pengetahuan diperlakukan sebagai komoditas (*sil'ah*) yang dapat diperjualbelikan, dan institusi pendidikan beroperasi sebagai perusahaan yang bersaing untuk mendapatkan "pelanggan" (mahasiswa) dan "pangsa pasar." Gelar akademik menjadi sekadar "tiket masuk" ke pasar kerja, dan nilai-nilai seperti kejujuran, integritas, dan kecintaan pada kebenaran—yang merupakan inti dari etos keilmuan—telah tergerus oleh budaya plagiarisme, jual-beli gelar, dan manipulasi data penelitian. Dalam konteks ini, *tazkiyah*—dengan penekanannya pada *ikhlāṣ* (ketulusan), *ṣidq* (kejujuran), dan *amānah* (integritas)—menawarkan sebuah etika alternatif yang sangat dibutuhkan untuk memulihkan martabat ilmu dan institusi pendidikan.

Gejala keempat, krisis kesehatan mental: data-data global menunjukkan peningkatan yang mengkhawatirkan dalam kasus-kasus depresi, kecemasan, *burnout*, dan bunuh diri di kalangan pelajar dan mahasiswa. Tekanan untuk "berhasil," persaingan yang tidak sehat, dan ketidakpastian masa depan—yang semuanya merupakan produk dari sistem pendidikan yang sangat kompetitif

dan materialistik—telah menciptakan beban psikologis yang sangat berat bagi generasi muda. *Tazkiyah*, dengan penekanannya pada *al-ṭuma'nīnah* (ketenangan jiwa), *al-tawakkul* (berserah diri kepada Allah setelah berusaha), dan *al-riḍā* (menerima ketentuan Allah), menawarkan sumber daya spiritual yang sangat kuat untuk menghadapi tekanan-tekanan ini—sebuah sumber daya yang tidak dapat diberikan oleh konseling psikologis sekuler, betapapun profesionalnya.

2. *Tazkiyah* sebagai Paradigma Alternatif

Berdasarkan diagnosis di atas, relevansi *tazkiyah* bagi pendidikan modern menjadi sangat jelas: ia menawarkan sebuah paradigma alternatif yang secara fundamental berbeda dari paradigma materialistik yang mendominasi saat ini. Paradigma ini—yang dapat kita sebut sebagai paradigma *tazkiyah*—didasarkan pada beberapa prinsip fundamental yang secara langsung menjawab krisis-krisis yang telah didiagnosis.

Pertama, reorientasi tujuan pendidikan. Dalam paradigma *tazkiyah*, tujuan pendidikan bukanlah sekadar "menghasilkan lulusan yang kompetitif di pasar global," melainkan membentuk *insān kāmil*—manusia paripurna yang di dalam dirinya terintegrasi secara harmonis iman, ilmu, dan amal; akal, hati, dan jasad; tanggung jawab individual dan tanggung jawab sosial. Tujuan ini—sebagaimana telah kita uraikan dalam sub-bab tentang tujuan pendidikan dalam Al-Qur'an—mencakup dimensi spiritual, moral, intelektual, sosial, dan peradaban. *Tazkiyah* menempati posisi sentral dalam pencapaian tujuan ini, karena ia adalah jantung yang memompa "darah" spiritual ke seluruh dimensi lainnya. Tanpa *tazkiyah*, dimensi-dimensi lain akan kering dan kehilangan vitalitasnya.

Kedua, pemulihan keseimbangan antara *al-'aql*, *al-qalb*, dan *al-jism*. Paradigma *tazkiyah* menolak reduksionisme yang hanya berfokus pada pengembangan akal (*al-'aql*) dan mengabaikan pengembangan hati (*al-qalb*) serta pemeliharaan tubuh (*al-jism*). Ia menegaskan bahwa pendidikan harus menyentuh seluruh dimensi eksistensi manusia: akal diasah melalui *ta'līm* dan *tafakkur*; hati disucikan melalui *tazkiyah* dan *dhikr*; dan tubuh dipelihara melalui *riyāḍah* dan *tarbiyah*. Keseimbangan ini—yang merupakan cerminan dari konsep *wasaṭiyyah* (moderasi) dalam Islam—adalah kunci untuk melahirkan manusia yang sehat, utuh, dan seimbang.

Ketiga, pemulihan kesadaran transenden dalam proses belajar-mengajar. Dalam paradigma *tazkiyah*, belajar bukanlah sekadar "transfer informasi" yang bersifat horizontal (dari guru ke murid); ia adalah peristiwa spiritual yang bersifat vertikal—sebuah proses di mana jiwa peserta didik "naik" menuju Allah melalui pencarian ilmu dan pengamalannya. Setiap kali seorang murid memahami konsep baru, memecahkan masalah yang sulit, atau menemukan pola yang indah dalam alam semesta, ia—dalam kerangka *tazkiyah*—sedang "melihat" *āyāt* Allah, dan melalui penglihatan itu, ia semakin mengenal-Nya. Kesadaran transenden

ini—yang telah hilang dari pendidikan sekuler—memberikan makna dan arah yang sangat kuat kepada seluruh proses pembelajaran, dan mengubahnya dari sekadar "kewajiban" yang memberatkan menjadi ibadah yang membahagiakan.

Keempat, pemulihan etika dan integritas dalam dunia akademik. Paradigma *tazkiyah*—dengan penekanannya pada *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah), *muḥāsabah* (evaluasi diri), dan *ikhlāṣ* (ketulusan)—menawarkan fondasi etis yang sangat kokoh untuk mengatasi krisis integritas yang melanda dunia pendidikan. Seorang murid yang menyadari bahwa Allah mengawasinya—bahwa setiap kecurangan, setiap plagiarisme, setiap manipulasi data akan dimintai pertanggungjawaban di hadapan-Nya—tidak akan memerlukan kamera CCTV atau *plagiarism checker* untuk berlaku jujur. Integritasnya bersumber dari kesadaran spiritual, bukan dari ketakutan pada sanksi eksternal.

3. Strategi Implementasi *Tazkiyah* dalam Konteks Modern

Setelah menetapkan relevansi *tazkiyah* sebagai paradigma alternatif, kita dihadapkan pada pertanyaan implementasi: bagaimana prinsip-prinsip *tazkiyah* dapat diintegrasikan ke dalam sistem pendidikan modern yang sangat kompleks, birokratis, dan sering kali resisten terhadap perubahan? Pertanyaan ini—sebagaimana telah kita diskusikan dalam konteks *ta'dīb*—tidak memiliki jawaban yang sederhana. Namun, kita dapat mengidentifikasi empat strategi kunci yang dapat menjadi panduan.

Strategi pertama, dimulai dari reformasi guru, bukan dari reformasi kurikulum. Sebagaimana telah berulang kali ditekankan, *tazkiyah* adalah proses yang lebih banyak "ditularkan" melalui keteladanan daripada "diajarkan" melalui buku teks. Oleh karena itu, langkah pertama dan paling krusial dalam mengimplementasikan *tazkiyah* adalah mendidik para pendidik—membekali mereka tidak hanya dengan keterampilan pedagogis, tetapi juga dengan kesadaran spiritual yang mendalam dan komitmen terhadap *tazkiyat al-nafs* dalam diri mereka sendiri. Program-program pelatihan guru—baik di LPTK (Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan) maupun di institusi-institusi pendidikan Islam—harus memasukkan *tazkiyah* sebagai komponen inti, bukan sekadar sebagai "mata kuliah tambahan." Para guru harus diajak untuk mengalami sendiri proses *tazkiyah*—melalui *riyāḍah* spiritual, *murāqabah*, *muḥāsabah*, dan *dhikr*—sebelum mereka dapat membimbing murid-muridnya.

Strategi kedua, penciptaan "ruang-ruang *tazkiyah*" dalam institusi pendidikan. Meskipun *tazkiyah* pada akhirnya adalah proses personal yang tidak dapat dipaksakan, institusi pendidikan dapat menciptakan kondisi-kondisi yang mendukung (*enabling conditions*). Ini mencakup:

(a) integrasi praktik-praktik spiritual ke dalam ritme kehidupan institusi—shalat berjamaah yang khusyuk, tilawah Al-Qur'an harian, dzikir pagi dan petang, puasa sunnah, dan *qiyām al-layl*—yang semuanya bukan sebagai "kewajiban

administratif," tetapi sebagai kebutuhan jiwa yang dihayati secara sukarela dan penuh kesadaran;

(b) program-program *tarbiyah rūḥiyyah* seperti *ḥalaqāt tazkiyah*, *khalwah* (penyendirian untuk kontemplasi), dan *i'tikāf* yang memberikan ruang bagi peserta didik untuk "melepaskan diri" sejenak dari hiruk-pikuk akademik dan fokus pada hubungan mereka dengan Allah;

(c) bimbingan spiritual personal melalui program mentoring di mana setiap murid memiliki seorang *murabbī* atau *murshid* yang dapat membimbingnya dalam perjalanan spiritualnya—sebuah model yang meneladani *ṣuḥbah* dalam tradisi tasawuf.

Strategi ketiga, integrasi *tazkiyah* ke dalam kurikulum eksplisit dan tersembunyi. Sebagaimana telah dibahas dalam sub-bab tentang pendidikan spiritual, *tazkiyah* tidak boleh direduksi menjadi "mata pelajaran" yang terisolasi. Ia harus meresap ke dalam seluruh kurikulum. Setiap guru—apapun mata pelajarannya—harus dilatih untuk mengintegrasikan dimensi *tazkiyah* ke dalam pengajarannya. Ini bukan berarti bahwa setiap pelajaran matematika harus dimulai dengan ayat Al-Qur'an—itu adalah pendekatan yang superfisial. Yang dimaksud adalah bahwa guru harus mampu menghubungkan materi pelajaran dengan nilai-nilai spiritual dan moral, mengajak murid untuk *tafakkur* (merenung), dan menjadi teladan dalam akhlak.

Strategi keempat, evaluasi yang holistik dan berorientasi pada pertumbuhan. Sistem evaluasi dalam paradigma *tazkiyah* harus mencakup—dan bahkan memprioritaskan—dimensi spiritual dan moral, bukan hanya dimensi kognitif. Ini bukan berarti bahwa kita harus memberi "nilai" untuk ketakwaan atau keikhlasan—itu adalah sesuatu yang hanya diketahui oleh Allah. Tetapi kita dapat mengamati dan menilai manifestasi lahiriah dari *tazkiyah*—seperti kejujuran, kedisiplinan, kepedulian sosial, dan akhlak mulia—melalui observasi berkelanjutan, penilaian diri, penilaian antar-teman, dan portofolio reflektif. Evaluasi semacam ini—yang bersifat formatif, bukan sumatif—bertujuan untuk membimbing pertumbuhan, bukan untuk memberi label "lulus" atau "gagal."

Relevansi *tazkiyah* bagi pendidikan modern, pada akhirnya, melampaui sekadar "perbaikan kurikulum" atau "peningkatan kualitas guru." Ia adalah proyek peradaban (*mashrū' ḥaḍārī*) yang bertujuan untuk mengembalikan manusia kepada *fiṭrah*-nya yang suci—untuk menyembuhkan jiwa-jiwa yang terluka oleh materialisme, untuk menerangi akal-akal yang digelapkan oleh relativisme, dan untuk mengarahkan kembali pendidikan kepada tujuan tertingginya: *ma'rifatullāh* dan *'ubūdiyyah*. Dalam dunia yang semakin kacau—di mana krisis ekologi, krisis ketimpangan, krisis pengungsian, dan krisis kesehatan mental saling bertautan—kita sangat membutuhkan generasi baru manusia yang tidak hanya cerdas, tetapi juga bijaksana (*ḥakīm*); tidak hanya terampil, tetapi juga berintegritas (*ṣādiq*); tidak hanya kompetitif, tetapi juga penyayang (*raḥīm*). Generasi semacam ini tidak akan

lahir dari sistem pendidikan yang hanya berfokus pada *ta'līm* dan mengabaikan *tazkiyah*. Ia hanya akan lahir dari pendidikan yang menyucikan—pendidikan yang, sebagaimana ditegaskan oleh Al-Qur'an, adalah bagian integral dari misi para nabi:

هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ

"Dialah yang mengutus kepada kaum yang buta huruf seorang Rasul di antara mereka, yang membacakan ayat-ayat-Nya kepada mereka, dan menyucikan mereka, dan mengajarkan kepada mereka al-Kitab dan al-Hikmah" (QS. Al-Jumu'ah [62]: 2). Ayat ini, yang telah menjadi *locus classicus* bagi seluruh diskursus kita, menegaskan bahwa penyucian (*tazkiyah*) mendahului pengajaran (*ta'līm*)—sebuah urutan yang mengandung pesan pedagogis yang sangat mendalam, dan yang harus menjadi kompas bagi setiap upaya reformasi pendidikan Islam di era kontemporer. *Wallāhu a'lam*.

PERTANYAAN KRITIS

1. Dalam Al-Qur'an, *tazkiyah* disebutkan mendahului *ta'līm* dalam misi profetik (QS. Al-Baqarah [2]: 151), mengimplikasikan bahwa penyucian jiwa adalah prasyarat epistemologis bagi keberhasilan pengajaran ilmu. Namun, dalam praktik pendidikan Islam kontemporer, institusi-institusi pendidikan hampir seluruhnya berfokus pada *ta'līm* terlebih dahulu, sementara *tazkiyah* dianggap sebagai "tahap lanjutan" atau bahkan diabaikan. Apakah pembalikan urutan ini merupakan akar dari krisis spiritualitas dalam pendidikan Islam? Bagaimana kita dapat "mengembalikan" *tazkiyah* ke posisi pertamanya tanpa mengorbankan tuntutan-tuntutan akademik modern?
2. *Tazkiyat al-nafs* bertumpu pada konsep *al-nafs* sebagai substansi immaterial yang memiliki potensi dualistik (QS. Al-Shams [91]: 7-8). Namun, psikologi modern—terutama neurosains—cenderung mereduksi jiwa menjadi sekadar fungsi otak dan mengabaikan dimensi spiritualnya. Apakah mungkin membangun dialog yang produktif antara psikologi spiritual Islam dan neurosains kontemporer, ataukah keduanya secara fundamental tidak dapat didamaikan (*incommensurable*)? Jika dialog itu mungkin, di manakah titik-titik konvergensi dan divergensinya?
3. Dalam pembahasan tentang patologi jiwa, diidentifikasi bahwa penyakit-penyakit seperti *kibr* (kesombongan), *ḥasad* (iri hati), *riyā'* (pamer), dan *ḥubb al-dunyā* (cinta dunia) adalah penghalang utama bagi ilmu yang bermanfaat. Ironisnya, sistem pendidikan modern—dengan penekanannya pada kompetisi, peringkat, dan pencapaian material—justru sering kali secara sistematis memupuk penyakit-penyakit ini. Bagaimana sebuah institusi pendidikan dapat secara serius menjalankan program *tazkiyah* jika struktur dan budaya institusinya sendiri—melalui sistem peringkat, beasiswa, dan penghargaan—secara tidak langsung mendorong *kibr*, *ḥasad*, dan *ḥubb al-dunyā*?

4. Metode *tazkiyah* seperti *murāqabah*, *muḥāsabah*, *dhikr*, dan *khalwah* sangat menekankan pada dimensi personal dan privasi hubungan antara hamba dan Tuhannya. Sebaliknya, sistem pendidikan formal menuntut standardisasi, pengukuran, dan akuntabilitas publik. Bagaimana mungkin proses yang sangat personal dan transenden ini "diinstitusionalisasikan" tanpa kehilangan esensi dan ketulusannya? Apakah ada kontradiksi inheren antara "institusionalisasi *tazkiyah*" dan hakikat *tazkiyah* itu sendiri?
5. Dimensi akhlak dalam kerangka *tazkiyah* dinyatakan sebagai "buah alami dari jiwa yang telah disucikan," bukan hasil dari pelatihan perilaku atau indoktrinasi nilai. Jika demikian, bukankah sebagian besar program "pendidikan karakter" yang diterapkan di sekolah-sekolah—yang bertumpu pada hafalan nilai, ceramah moral, dan *reward-punishment*—pada dasarnya tidak efektif atau bahkan kontraproduktif? Bagaimana kita dapat mendesain kurikulum yang berfokus pada "menyucikan jiwa" daripada sekadar "mengajarkan nilai-nilai"?
6. Al-Ghazālī dan para sufi menekankan pentingnya seorang *shaykh* atau *murshid* sebagai pembimbing dalam perjalanan *tazkiyat al-nafs*. Namun, dalam konteks pendidikan massal modern, sangat sulit—bahkan mustahil—untuk menemukan guru-guru yang memiliki kualifikasi spiritual setingkat *murshid* untuk setiap murid. Apakah ini berarti bahwa *tazkiyah* dalam pengertiannya yang autentik hanya mungkin dilakukan dalam komunitas-komunitas kecil dan elitis? Bagaimana "kegagalan skalabilitas" ini dapat diatasi, atau apakah kita harus menerima bahwa *tazkiyah* memiliki batas-batas institusional yang tidak dapat dilampaui?
7. *Tazkiyah* sangat menekankan pada *al-ikhlāṣ* (ketulusan) dan *al-tawakkul* (berserah diri kepada Allah). Di sisi lain, pendidikan modern menekankan pada *self-efficacy*, *self-esteem*, dan *personal agency*—konsep-konsep yang berfokus pada kapasitas diri. Apakah terdapat ketegangan antara penekanan pada *tawakkul* (yang mengandalkan Allah) dan penekanan pada *agency* (yang mengandalkan diri sendiri)? Bagaimana pendidikan Islam dapat menyeimbangkan keduanya tanpa jatuh pada ekstrem fatalisme (*jabariyyah*) atau ekstrem mengandalkan diri sendiri (*qadariyyah*)?
8. Dalam pembahasan tentang relevansi pendidikan modern, disebutkan bahwa *tazkiyah* dapat menjadi jawaban atas krisis kesehatan mental di kalangan pelajar. Namun, bukankah pendekatan *tazkiyah*—yang menekankan pada *mujāhadah* (perjuangan melawan hawa nafsu) dan *muḥāsabah* (evaluasi diri yang jujur)—dapat memperburuk kondisi kesehatan mental bagi individu-individu yang sudah rentan terhadap rasa bersalah yang berlebihan (*guilt complex*), kecemasan, atau kecenderungan perfeksionis? Di manakah batas antara *muḥāsabah* yang sehat dan *obsessive self-criticism* yang merusak?
9. Al-Qur'an menyebutkan bahwa *al-nafs al-ammārah bi al-sū'* (jiwa yang mendorong kepada kejahatan) adalah kondisi terendah jiwa. Namun, dalam

perspektif psikologi modern, "dorongan" (*drives*)—termasuk dorongan agresif dan seksual—dipandang sebagai bagian alami dari manusia yang harus dikelola, bukan "dibersihkan" atau "dihancurkan." Apakah *tazkiyah* bertujuan untuk menghilangkan dorongan-dorongan ini, ataukah untuk mentransformasi dan mengarahkannya? Bagaimana kita dapat memahami konsep *tazkiyah* dalam kerangka yang lebih bernuansa dan tidak represif?

10. Setelah menelusuri seluruh diskursus tentang *tazkiyah*, dari makna etimologis hingga relevansinya bagi pendidikan modern, renungkanlah secara kritis: apakah *tazkiyah*—dalam pengertiannya yang paling mendalam sebagai penyucian jiwa—adalah tanggung jawab institusi pendidikan, ataukah ia adalah tanggung jawab pribadi setiap Muslim yang tidak dapat—dan tidak seharusnya—diambil alih oleh institusi? Jika *tazkiyah* adalah tanggung jawab institusi, sejauh mana institusi boleh "mencampuri" kehidupan batin peserta didiknya tanpa melanggar privasi dan otonomi spiritual mereka?

REFERENSI

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. Muslim Youth Movement of Malaysia.

Al-Attas, S. M. N. (1990). *The nature of man and the psychology of the human soul*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2011). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn* (5 jilid). Dār al-Ṣādir.

Al-Rāghib al-Aṣfahānī, Ḥ. (2009). *Mufradāt alfāẓ al-Qur'ān*. Dār al-Qalam.

Ibn Manẓūr, M. (1955). *Lisān al-'Arab* (15 jilid). Dār Ṣādir.

Nasr, S. H. (1989). *Knowledge and the sacred*. State University of New York Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

SUMBER BACAAN LEBIH LANJUT

Al-Alwani, T. J. (2005). *Issues in contemporary Islamic thought*. International Institute of Islamic Thought.

Al-Ghazālī, A. Ḥ. (2001). *Deliverance from error: Al-Munqidh min al-Ḍalāl* (R. J. McCarthy, Trans.). Fons Vitae.

Al-Muḥāsibī, A. (1986). *Kitāb al-ri'āyah li-ḥuqūq Allāh*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Sha'rāwī, M. M. (1991). *Tafsīr al-Sha'rāwī*. Akhbār al-Yawm.

Chittick, W. C. (1992). *The Sufi path of knowledge: Ibn al-'Arabi's metaphysics of imagination*. State University of New York Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press.

Hallaq, W. B. (2013). *The impossible state: Islam, politics, and modernity's moral predicament*. Columbia University Press.

Kartanegara, M. (2003). *Integrasi ilmu: Sebuah rekonstruksi holistik*. Arasy.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Metcalf, B. D. (Ed.). (1984). *Moral conduct and authority: The place of adab in South Asian Islam*. University of California Press.

Moosa, E. (2005). *Ghazālī and the poetics of imagination*. University of North Carolina Press.

Nasr, S. H. (2002). *The heart of Islam: Enduring values for humanity*. HarperOne.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Ramadan, T. (2009). *Radical reform: Islamic ethics and liberation*. Oxford University Press.

Schimmel, A. (1975). *Mystical dimensions of Islam*. University of North Carolina Press.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

INSAN KAMIL SEBAGAI TUJUAN PENDIDIKAN

Setelah menelusuri lanskap epistemologis pendidikan Islam secara bertahap—mulai dari konsepsi ilmu, hierarki sumber otoritatif berupa wahyu dan akal, hingga derivasi konseptualnya dalam terminologi *tarbiyah*, *ta'līm*, *ta'dīb*, dan *tazkiyah* —sebuah pertanyaan fundamental tak terelakkan menuntut jawaban: ke manakah seluruh bangunan konseptual ini bermuara? Pertanyaan tentang tujuan akhir (*ghāyah*) ini bukan sekadar pelengkap taksonomis, melainkan inti dari setiap perbincangan tentang pendidikan. Sebab, dalam tradisi intelektual Islam, seluruh aktivitas keilmuan dan pedagogis dinilai berdasarkan kemampuannya mengantarkan manusia menuju derajat eksistensial tertinggi yang dikehendaki oleh Sang Pencipta (Nasr, 2002).

Di sinilah konsep *Insan Kamil* menemukan posisinya sebagai poros integrasi dan kulminasi dari seluruh diskursus yang telah dipaparkan. Ia bukan sekadar salah satu subbab dalam rangkaian pembahasan, melainkan titik orbit yang menyatukan seluruh elemen epistemologis, etis, dan spiritual yang telah diurai sebelumnya. Jika di subbab membahas *instrumen* dan *sumber* pengetahuan, kemudian mengurai *proses* dan *metode* pendidikan, maka subbab ini menyajikan *produk tertinggi* dari keseluruhan sistem tersebut: manusia yang telah merealisasikan potensi fitrahnya secara paripurna, yang akalnya tercerahkan wahyu, hatinya tersucikan *tazkiyah*, dan tindakannya terbimbing *adab* (Wan Daud, 1998; Metcalf, 1984).

Secara historis-diskursif, gagasan tentang *Insan Kamil* tidak muncul dalam ruang hampa. Ia merupakan hasil dari kontemplasi panjang para sufi, filosof, dan teolog Muslim terhadap ayat-ayat Al-Qur'an yang berbicara tentang kedudukan istimewa manusia sebagai khalifah (Q.S. Al-Baqarah: 30) dan sebagai makhluk yang telah ditiupkan ruh Ilahi ke dalam dirinya (Q.S. Al-Hijr: 29; Q.S. Shād: 72). Ayat-ayat ini melahirkan pertanyaan antropologis yang mendalam: apakah hakikat manusia yang membuatnya layak menyandang gelar *khalīfat Allāh fī al-arḍ*? Dan bagaimana potensi ketuhanan dalam dirinya dapat diaktualisasikan melalui pendidikan? Fazlur Rahman (1982) menegaskan bahwa Al-Qur'an memberikan pandangan tentang manusia sebagai makhluk yang memiliki *taqwā* sebagai potensi bawaan yang harus ditumbuhkan, bukan sekadar diberikan sebagai label. Dengan demikian, pendidikan dalam perspektif ini adalah proses mengaktualkan potensi Ilahiah yang terpendam dalam fitrah manusia (Nasr, 2002).

Pertanyaan-pertanyaan inilah yang dijawab oleh para pemikir Muslim melalui konsep *Insan Kamil*. Narasi tentangnya mencapai puncak sofistikasinya dalam karya-karya Ibn ‘Arabī (w. 1240 M), yang melihat *Insan Kamil* sebagai cermin terlengkap bagi *tajallī* Ilahi (Chittick, 1992), dan ‘Abd al-Karīm al-Jīlī (w. 1428 M) yang mensistematisasikannya dalam *al-Insān al-Kāmil*. Namun akar-akarnya telah tertanam jauh sebelumnya dalam pemikiran Al-Ghazālī (w. 1111 M) tentang *al-ṭarīq ilā Allāh* (Al-Ghazālī, 2000) dan Al-Muḥāsibī (w. 857 M) tentang *ri‘āyah* sebagai disiplin penjagaan kesadaran (*murāqabah*) yang memungkinkan manusia mencapai tingkatan spiritual tertinggi (Al-Muḥāsibī, 1986). Dalam konteks modern, Muhammad Iqbal (w. 1938 M) merekonstruksi gagasan ini dalam kerangka eksistensialisme Islam yang menekankan kreativitas dan dinamisme diri—sebuah *selfhood* yang terus berkembang menuju penyerapan sifat-sifat Ilahi (Rahman, 1982; Schimmel, 1975). Sementara itu, Syed Muhammad Naquib al-Attas mempertautkannya kembali dengan *ta’dīb* sebagai proses penanaman adab yang menghasilkan manusia berakhlak mulia, yang beradab secara individu maupun sosial terhadap dirinya, sesamanya, dan Tuhannya (Wan Daud, 1998).

Dengan demikian, subbab ini akan mengeksplorasi *Insan Kamil* bukan semata sebagai konsep metafisik yang abstrak, melainkan sebagai kerangka teleologis yang memberikan arah, makna, dan justifikasi bagi seluruh aktivitas pendidikan Islam. Pembahasan akan dimulai dengan mengurai akar konseptualnya, menelusuri fondasi Qur’aninya, dan mendialogkan pandangan para tokoh kunci untuk menangkap spektrum pemahaman yang kaya. Selanjutnya, dimensi-dimensi *Insan Kamil*—spiritual, moral, intelektual, sosial, dan kepemimpinan—akan diurai secara sistematis untuk menunjukkan bahwa konsep ini bersifat multidimensional, melampaui reduksi-reduksi parsial yang hanya menekankan aspek kognitif atau vokasional belaka. Sejalan dengan kritik Hallaq (2013) terhadap proyek modernitas yang memisahkan etika dari pengetahuan, *Insan Kamil* justru menawarkan paradigma manusia integral yang seluruh dimensi kemanusiaannya tumbuh secara harmonis (Kartanegara, 2003). Akhirnya, relevansinya bagi pendidikan Islam kontemporer akan dikaji secara kritis, menyelidiki bagaimana cita-cita manusia paripurna ini dapat diterjemahkan ke dalam kurikulum, pedagogi, dan tujuan pembelajaran di era yang ditandai oleh fragmentasi ilmu dan krisis makna (Moosa, 2005; Ramadan, 2009).

Dengan menempatkan *Insan Kamil* sebagai tujuan, pendidikan Islam menegaskan identitasnya sebagai *paideia* spiritual yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi mentransformasi eksistensi. Ia adalah jawaban Islam atas pertanyaan abadi yang diajukan oleh setiap peradaban besar: manusia seperti apakah yang ingin kita lahirkan dari rahim pendidikan?

KONSEP INSAN KAMIL

UNTUK memahami *Insan Kamil* sebagai tujuan pendidikan, seseorang tidak dapat menghindari keharusan menyelami terlebih dahulu akar-akar konseptualnya yang tertanam jauh di dalam tradisi intelektual dan spiritual Islam. Konsep ini bukanlah produk spekulasi filosofis yang muncul secara tiba-tiba, melainkan buah dari perenungan mendalam para pemikir Muslim selama berabad-abad terhadap hakikat manusia, relasinya dengan Tuhan, dan posisinya dalam tatanan kosmik (Nasr, 2002). Secara etimologis, frasa *al-Insān al-Kāmil* terdiri dari dua kata: *al-insān* yang berarti manusia, dan *al-kāmil* yang berasal dari akar kata *k-m-l* yang berarti sempurna, lengkap, utuh, atau paripurna (Schimmel, 1975). Dengan demikian, *Insan Kamil* secara harfiah bermakna "Manusia Sempurna" atau "Manusia Paripurna"—suatu entitas eksistensial yang telah merealisasikan seluruh potensi kemanusiaannya secara penuh dan seimbang.

Namun, pengertian literal ini segera menuntut pendalaman filosofis. Apakah yang dimaksud dengan "sempurna" (*kamāl*)? Apakah kesempurnaan manusia bersifat statis, suatu titik akhir yang sekali dicapai lalu selesai? Ataukah ia merupakan proses *becoming* yang tak berkesudahan, sebuah perjalanan eksistensial menuju realisasi diri yang semakin mendekati Citra Ilahi? Dalam tradisi Islam, jawabannya cenderung pada yang kedua. *Insan Kamil* bukanlah sebuah *state of being* yang beku, melainkan suatu *process of becoming* yang dinamis—sebuah aktualisasi berkelanjutan dari seluruh potensi spiritual, intelektual, moral, dan sosial yang dianugerahkan Allah Swt. kepada manusia sejak penciptaannya (Rahman, 1982). Kesempurnaan dalam kerangka ini adalah *teleologis*: ia merupakan tujuan yang menarik seluruh gerak eksistensi manusia ke depan, sekaligus *ontologis*: ia merupakan aktualisasi dari hakikat sejati manusia sebagai *'abd Allāh* (hamba Allah) dan *khalīfat Allāh fī al-arḍ* (wakil Allah di bumi).

Fondasi Qur'ani bagi gagasan ini sangat kuat. Al-Qur'an menyatakan bahwa manusia diciptakan dalam bentuk yang sebaik-baiknya:

لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ

"Sungguh, Kami telah menciptakan manusia dalam bentuk yang sebaik-baiknya." (Q.S. At-Tīn: 4). Ayat ini menegaskan bahwa secara primordial, struktur penciptaan manusia—mencakup dimensi fisik, psikis, dan ruhaniahnya—telah dirancang sedemikian rupa sehingga ia memiliki kapasitas tertinggi untuk mencapai kesempurnaan (Nasr, 2002). Kapasitas ini semakin dipertegas dengan doktrin peniupan ruh Ilahi ke dalam diri manusia:

فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ

"Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya dan telah meniupkan ke dalamnya ruh-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud." (Q.S. Al-Hijr: 29)

Penafsiran terhadap ayat ini menjadi pijakan ontologis utama bagi konsep *Insan Kamil*. Adanya unsur ruh Ilahi dalam diri manusia menunjukkan bahwa esensi manusia bukan semata-mata materi, melainkan memiliki percikan ketuhanan yang memberinya potensi tak terbatas untuk menyerap dan merefleksikan nama-nama dan sifat-sifat Allah (*al-Asmā' al-Ḥusnā*). Ibn 'Arabī, sebagaimana dielaborasi oleh Chittick (1992), mengembangkan doktrin bahwa manusia adalah *majlā* (lokus penampakan) terlengkap bagi *tajallī* Ilahi. Tidak ada makhluk lain yang mampu menampung dan merefleksikan seluruh spektrum nama-nama Ilahi kecuali manusia. Inilah makna sesungguhnya dari status manusia sebagai khalifah (Q.S. Al-Baqarah: 30): ia adalah wakil Tuhan yang bertugas menampakkan sifat-sifat-Nya di muka bumi melalui tindakan, pemikiran, dan spiritualitasnya.

Dalam diskursus tasawuf klasik, gagasan ini menemukan elaborasi yang amat kaya. Al-Ḥallāj (w. 922 M) telah menyinggung rahasia penciptaan manusia dalam kerangka *al-lāhūt* dan *al-nāsūt*, meskipun secara sistematis istilah *Insan Kamil* sering dinisbatkan kepada Ibn 'Arabī (w. 1240 M) yang menyusun ontologi wahdatul wujūd dengan menempatkan manusia sempurna sebagai poros kosmos—sebuah gagasan yang kemudian diformalkan oleh muridnya, 'Abd al-Karīm al-Jīlī (w. 1428 M), dalam karya monumentalnya *al-Insān al-Kāmil fī Ma'rifat al-Awākhir wa al-Awā'il* (Schimmel, 1975). Bagi Ibn 'Arabī, *Insan Kamil* adalah *al-kawn al-jāmi'* (wujud yang menghimpun)—suatu entitas yang merangkum seluruh realitas eksistensi, dari yang material hingga yang spiritual, dari yang duniawi hingga yang Ilahi, sehingga ia layak menjadi cermin bagi Tuhan untuk "melihat" diri-Nya sendiri (Chittick, 1992).

Namun, penting untuk segera dicatat bahwa *Insan Kamil* dalam pemikiran Ibn 'Arabī bukanlah sekadar konsep teoretis yang berhenti pada spekulasi metafisik. Ia memiliki dimensi pedagogis dan etis yang mendalam. Manusia sempurna adalah mereka yang telah menempuh jalan spiritual (*sulūk*) melalui tahapan-tahapan *takhallī* (pengosongan diri dari sifat-sifat tercela), *taḥallī* (penghiasan diri dengan sifat-sifat terpuji), dan *tajallī* (penampakan cahaya Ilahi dalam diri). Konsep ini memiliki kesejajaran dengan apa yang dielaborasi oleh Al-Muḥāsibī (1986) dalam *Kitāb al-Ri'āyah*, di mana disiplin penjagaan kesadaran (*murāqabah*) dan introspeksi diri (*muḥāsabah*) merupakan jalan menuju peningkatan kualitas spiritual yang terus-menerus. Dengan demikian, *Insan Kamil* adalah sosok yang telah berhasil menyucikan jiwanya (*tazkiyat al-nafs*), menyelaraskan kehendaknya dengan kehendak Ilahi, dan menjadikan akalnya sebagai instrumen untuk menangkap hikmah, bukan sekadar menumpuk informasi.

Dalam perspektif yang lebih integratif, Mulyadhi Kartanegara (2003) menegaskan bahwa *Insan Kamil* adalah jawaban terhadap problem dikotomi dan fragmentasi dalam pendidikan modern. Jika pendidikan kontemporer cenderung menghasilkan manusia yang terbelah—pintar secara intelektual tetapi kering secara spiritual, atau saleh secara individual tetapi tumpul secara sosial—maka *Insan Kamil* menawarkan visi tentang manusia integral yang seluruh dimensinya

berkembang secara harmonis. Ini sejalan dengan kritik yang diajukan oleh Hallaq (2013) terhadap proyek modernitas yang telah memisahkan etika dari pengetahuan, dan mengakibatkan krisis makna yang akut dalam pendidikan.

Konsep *Insan Kamil* dengan demikian adalah sebuah *framework* teleologis yang menyatukan seluruh istilah kunci dalam pendidikan Islam yang telah dibahas sebelumnya. *Tarbiyah* (pengembangan bertahap) menemukan arahnya pada *Insan Kamil* sebagai cita-cita pertumbuhan. *Ta'līm* (pengajaran ilmu) menemukan batasannya pada *Insan Kamil* sebagai subjek yang menyerap ilmu bukan untuk kekuasaan, melainkan untuk transformasi diri. *Ta'dīb* (penanaman adab) menemukan justifikasinya pada *Insan Kamil* sebagai sosok yang mengenali dan menempatkan segala sesuatu pada tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis (Al-Attas dalam Wan Daud, 1998). Dan *Tazkiyah* (penyucian jiwa) menemukan tujuannya pada *Insan Kamil* sebagai pribadi yang jiwanya telah mencapai *al-nafs al-muṭma'innah*, jiwa yang tenang dan diridhai (Q.S. Al-Fajr: 27-30).

Dengan demikian, dalam konteks buku ajar ini, *Insan Kamil* dipahami sebagai tujuan tertinggi pendidikan Islam—suatu ideal manusia yang telah merealisasikan penghambaannya kepada Allah secara total, mengaktualisasikan potensi intelektual dan spiritualnya secara optimal, dan berperan sebagai rahmat bagi semesta alam (*raḥmatan li al-'ālamīn*). Ia adalah manifestasi dari keseimbangan antara dimensi *'abd Allāh* dan *khalīfat Allāh*, antara kesalehan vertikal dan tanggung jawab horizontal, antara kontemplasi dan aksi, antara ilmu dan amal. Konsep ini, sebagaimana akan ditunjukkan dalam subbab-subbab berikutnya, bukanlah utopia yang tak terjangkau, melainkan cakrawala yang senantiasa mengarahkan dan memberi makna pada setiap langkah dalam proses pendidikan Islam.

DASAR AL-QUR'AN

FONDASI konseptual *Insan Kamil* tidak dapat dilepaskan dari sejumlah ayat Al-Qur'an yang secara eksplisit maupun implisit menegaskan posisi istimewa manusia dalam hierarki ciptaan, potensi ketuhanan yang tersimpan dalam fitrahnya, serta tanggung jawab kosmis yang diembannya sebagai khalifah. Ayat-ayat ini bukan hanya berfungsi sebagai legitimasi teologis, melainkan juga sebagai kerangka hermeneutis yang darinya para sufi, teolog, dan filosof Muslim menggali visi tentang manusia paripurna. Penelusuran terhadap dasar-dasar Qur'ani ini menjadi niscaya agar konsep *Insan Kamil* tidak tercerabut dari akar wahyunya, dan agar seluruh bangunan pemikiran yang dibangun di atasnya tetap berpijak pada sumber otoritatif tertinggi dalam Islam (Nasr, 2002).

Ayat pertama dan paling fundamental yang menjadi pijakan adalah Q.S. Al-Baqarah ayat 30, yang merekam deklarasi penciptaan manusia sebagai khalifah:

وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓا۟ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ

نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ

"Dan (ingatlah) ketika Tuhanmu berfirman kepada para malaikat, 'Aku hendak menjadikan khalifah di bumi.' Mereka berkata, 'Apakah Engkau hendak menjadikan orang yang merusak dan menumpahkan darah di sana, sedangkan kami bertasbih memuji-Mu dan menyucikan nama-Mu?' Dia berfirman, 'Sungguh, Aku mengetahui apa yang tidak kamu ketahui.'" (Q.S. Al-Baqarah: 31-33)

Ayat ini menempatkan manusia pada posisi ontologis yang unik. Terma *khalīfah*—yang secara semantik mengacu pada wakil, pengganti, atau representasi—mengisyaratkan bahwa manusia mengemban amanat untuk menampakkan otoritas dan sifat-sifat Ilahi di muka bumi (Rahman, 1982). Keberatan malaikat yang berbasis pada potensi destruktif manusia justru menunjukkan bahwa status khalifah bukanlah atribut otomatis yang melekat pada spesies, melainkan potensi yang harus diaktualisasikan melalui pendidikan, penyucian jiwa, dan ketaatan. Dengan kata lain, *khalīfah* dalam ayat ini adalah *Insan Kamil* dalam proyeksi—suatu cita-cita eksistensial yang hanya dapat dicapai oleh mereka yang berhasil mentransformasi potensi destruktif menjadi daya konstruktif, dan yang mampu merefleksikan pengetahuan Ilahi yang diajarkan langsung oleh Allah kepada Adam (Al-Ghazālī, 2000).

Ayat kedua yang menjadi landasan kokoh adalah Q.S. Al-Hijr ayat 29, yang telah disinggung dalam bagian sebelumnya, serta ayat paralelnya dalam Q.S. Shād ayat 72:

فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ

"Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya dan telah meniupkan ke dalamnya ruh-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud."

Relasi antara "penyempurnaan bentuk" (*taswiyah*) dan "peniupan ruh Ilahi" (*nafkh al-rūḥ*) dalam ayat ini mengindikasikan struktur dualistik manusia yang integral: dimensi jasadi yang dibentuk dari tanah (*ṭīn*) dan dimensi ruhani yang berasal dari tiupan langsung Tuhan. Penyempurnaan (*taswiyah*) yang mendahului peniupan ruh menunjukkan bahwa kapasitas manusia untuk mencapai *kamāl* telah terprogram dalam arsitektur penciptaannya (Chittick, 1992). Ruh Ilahi dalam diri manusia inilah yang menjadi substrat bagi proses *takhalluq bi akhlāq Allāh* (berakhlak dengan akhlak Allah), yaitu penyerapan sifat-sifat Ilahi ke dalam kepribadian manusia yang menjadi inti dari doktrin *Insan Kamil*. Ibn 'Arabī, sebagaimana dielaborasi oleh Chittick (1992), menafsirkan ruh ini sebagai *al-ḥaqīqah al-Muḥammadiyyah* (Realitas Muhammad)—prinsip Ilahi yang menjadi sebab dan tujuan penciptaan semesta, yang termanifestasi secara sempurna pada diri Nabi Muhammad Saw. dan secara potensial pada setiap manusia yang menempuh jalan spiritual.

Ayat ketiga yang memberikan dasar bagi optimisme antropologis Islam adalah Q.S. At-Tīn ayat 4:

لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ

"Sungguh, Kami telah menciptakan manusia dalam bentuk yang sebaik-baiknya."

Frasa *aḥsan taqwīm*—bentuk yang terbaik—menunjukkan bahwa secara primordial, manusia bukanlah makhluk yang cacat atau berdosa secara inheren (sebagaimana doktrin *original sin* dalam sebagian tradisi teologis lain), melainkan makhluk yang telah dikaruniai potensi tertinggi untuk mencapai kesempurnaan (Nasr, 2002). Namun, potensi ini tidak bersifat deterministik; ayat selanjutnya segera mengingatkan bahwa manusia dapat terdegradasi ke tingkat yang paling rendah (*asfala sāfilīn*) jika ia mengingkari dan menyalahgunakan potensi tersebut (Q.S. At-Tīn: 5). Maka, tugas pendidikan Islam adalah menjaga dan mengembangkan *aḥsan taqwīm* ini agar tidak merosot, serta mengaktualisasikannya menuju *kamāl* yang dicita-citakan. Dalam perspektif Kartanegara (2003), ayat ini memberikan justifikasi bagi integrasi seluruh dimensi kemanusiaan—jasadi, intelektual, spiritual—dalam satu kerangka pertumbuhan yang harmonis, karena kesempurnaan bentuk mencakup kesempurnaan fungsi dan potensi.

Ayat keempat yang menjadi pijakan adalah serangkaian ayat yang menggambarkan *al-nafs al-muṭma'innah* dalam Q.S. Al-Fajr ayat 27–30:

يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً فَٱدْخُلِى فِى عِبَٰدِى وَٱدْخُلِى جَنَّتِى

"Wahai jiwa yang tenang! Kembalilah kepada Tuhanmu dengan hati yang rida dan diridai-Nya. Maka masuklah ke dalam golongan hamba-hamba-Ku, dan masuklah ke dalam surga-Ku."

Al-nafs al-muṭma'innah—jiwa yang tenang—adalah stasiun tertinggi dalam hirarki *tazkiyat al-nafs* yang dibahas dalam subbab 2.9. Ia adalah jiwa yang telah sepenuhnya tunduk dan selaras dengan kehendak Ilahi, yang telah terbebas dari gejolak *ammārah bi al-sū'* (kecenderungan pada keburukan) dan fluktuasi *lawwāmah* (kecaman diri) yang tak terarah (Al-Muḥāsibī, 1986). Predikat kembali kepada Tuhan "dalam keadaan rida dan diridai" (*rāḍiyatan marḍiyyah*) adalah deskripsi eksistensial dari *Insan Kamil*: seseorang yang kehendaknya telah menyatu dengan kehendak Tuhan, sehingga seluruh tindakannya adalah manifestasi dari *'ubūdiyyah* (penghambaan) sejati (Schimmel, 1975). Dalam kerangka pendidikan, ini adalah puncak dari proses *tarbiyah* dan *tazkiyah*, di mana tujuan akhir bukanlah sekadar akumulasi pengetahuan, melainkan transformasi total kesadaran dan orientasi batin.

Ayat kelima yang memberikan dimensi tanggung jawab adalah Q.S. Al-Aḥzāb ayat 72:

إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا

"Sesungguhnya Kami telah menawarkan amanat kepada langit, bumi, dan gunung-gunung; tetapi semuanya enggan untuk memikul amanat itu dan mereka khawatir tidak akan melaksanakannya. Lalu dipikullah amanat itu oleh manusia. Sungguh, manusia itu sangat zalim dan sangat bodoh."

Tafsir tentang *amānah* dalam ayat ini beragam, namun mayoritas mufasir mengarahkannya pada tanggung jawab moral dan spiritual yang hanya dapat dipikul oleh makhluk yang memiliki kebebasan kehendak (*ikhtiyār*) dan kapasitas rasional (*'aql*) (Rahman, 1982). Manusia, dengan segala kelemahan yang disandangnya—disimbolkan oleh sifat *ẓalūm* dan *jahūl*—adalah satu-satunya entitas yang berani menerima beban eksistensial ini. Di sinilah letak paradoks *Insan Kamil*: ia adalah sosok yang berhasil mentransformasi kezaliman dan kebodohan bawaannya menjadi keadilan dan pengetahuan melalui proses pendidikan yang berkesinambungan. Kegagalan dalam memikul amanat ini berarti degradasi dari *aḥsan taqwīm* menuju *asfala sāfilīn*. Sebaliknya, keberhasilan menunaikannya adalah jalan menuju *kamāl* (Al-Attas dalam Wan Daud, 1998).

Akhirnya, seluruh fondasi Qur'ani ini menemukan personifikasi konkretnya dalam diri Nabi Muhammad Saw., yang oleh Al-Qur'an disebut sebagai *uswah ḥasanah* (suri teladan yang baik) dalam Q.S. Al-Aḥzāb ayat 21, dan yang dalam tradisi tasawuf sering diidentifikasi sebagai *al-Insān al-Kāmil* par excellence. Pribadi Nabi adalah manifestasi historis dari integrasi seluruh dimensi *Insan Kamil*: spiritualitas yang mendalam (*'ābid*), moralitas yang agung (*khuluq 'aẓīm*), intelektualitas yang tajam (*ḥakīm*), kepemimpinan yang visioner (*qā'id*), dan tanggung jawab sosial yang tinggi (*raḥmatan li al-'ālamīn*). Inilah sebabnya mengapa Al-Ghazālī (2000), dalam *Al-Munqidh min al-Ḍalāl*, menekankan bahwa jalan menuju *ma'rifat Allāh* tidak dapat dilepaskan dari peneladanan terhadap *sīrah* kenabian, karena pada diri Nabilah potensi *Insan Kamil* teraktualisasi secara paling sempurna.

Dengan demikian, dasar-dasar Qur'ani yang telah dipaparkan di atas menegaskan bahwa konsep *Insan Kamil* bukanlah impor dari tradisi asing, melainkan derivasi otentik dari visi Al-Qur'an tentang manusia. Ayat-ayat ini membentuk kerangka antropologis yang menempatkan manusia pada posisi istimewa, namun sekaligus membebani dirinya dengan tanggung jawab yang berat—sebuah tanggung jawab yang hanya dapat ditunaikan melalui proses pendidikan yang mengintegrasikan seluruh dimensi kemanusiaannya. Dalam subbab berikutnya, kita akan menelusuri bagaimana para tokoh pemikir Muslim dari berbagai era mengelaborasi dan memperdalam landasan Qur'ani ini ke dalam doktrin *Insan Kamil* yang kaya, kompleks, dan multidimensi.

PANDANGAN PARA TOKOH

JIKA Al-Qur'an menyediakan fondasi wahyu yang menetapkan prinsip-prinsip dasar tentang hakikat dan potensi manusia, maka tradisi intelektual Islam sepanjang

sejarahnya telah melahirkan sederet pemikir besar yang berupaya menafsirkan, mengelaborasi, dan mensistematisasikan prinsip-prinsip tersebut ke dalam doktrin *Insan Kamil* yang utuh. Upaya ini berlangsung selama berabad-abad, melintasi batas-batas geografis dan mazhab pemikiran, menghasilkan kekayaan perspektif yang tidak monolitik melainkan dinamis dan saling memperkaya (Schimmel, 1975). Setiap tokoh mendekati konsep *Insan Kamil* dari sudut pandang yang khas—dipengaruhi oleh konteks historis, kerangka epistemologis, dan pergulatan spiritual masing-masing—sehingga menghasilkan mozaik pemikiran yang kompleks, mendalam, dan relevan untuk didialogkan.

Subbab ini tidak bermaksud menyajikan survei tokoh yang bersifat ensiklopedis dan datar, melainkan hendak menangkap *inner architecture* dari gagasan *Insan Kamil* sebagaimana dikonstruksi oleh empat figur sentral: Al-Ghazālī (w. 1111 M) sebagai representasi dari integrasi syariat, filsafat, dan tasawuf; Ibn ‘Arabī (w. 1240 M) sebagai arsitek metafisika *Insan Kamil* yang paling berpengaruh; Muhammad Iqbal (w. 1938 M) sebagai pembaharu yang merekonstruksi gagasan ini dalam idiom modernitas; dan Syed Muhammad Naquib al-Attas (l. 1931 M) sebagai pemikir kontemporer yang mengembalikan *Insan Kamil* ke dalam kerangka pendidikan melalui konsep *ta’dīb*.

Pemilihan keempat tokoh ini bersifat strategis sekaligus representatif. Al-Ghazālī dan Ibn ‘Arabī mewakili era klasik dan pasca-klasik di mana fondasi konseptual *Insan Kamil* dirumuskan dalam tegangan antara ortodoksi dan mistisisme, sementara Iqbal dan al-Attas menunjukkan bagaimana gagasan ini dihidupkan kembali dan dikontekstualisasikan dalam merespons tantangan modernitas—kolonialisme, sekularisme, dan krisis makna. Secara epistemologis, Al-Ghazālī menawarkan pendekatan integratif yang menyelaraskan akal dan intuisi (Moosa, 2005); Ibn ‘Arabī membangun ontologi mistis yang menempatkan manusia sebagai cermin Ilahi (Chittick, 1992); Iqbal mengedepankan filsafat ego (*khudī*) yang menekankan kreativitas dan dinamisme (Rahman, 1982); sedangkan al-Attas merumuskan kembali *Insan Kamil* dalam kerangka *adab* dan pendidikan (Wan Daud, 1998). Keempatnya, dengan kekhasan masing-masing, memberikan kontribusi yang tak ternilai bagi pemahaman kita tentang manusia paripurna sebagai tujuan pendidikan.

Dalam pemaparannya nanti, setiap subbagian akan mengulas: (1) kerangka epistemologis yang digunakan tokoh dalam mendekati konsep *Insan Kamil*; (2) elemen-elemen kunci dari pemikirannya tentang manusia sempurna; (3) dimensi pedagogis yang dapat diderivasi dari gagasannya; serta (4) relevansi dan kritik terhadap pemikirannya dalam konteks pendidikan Islam kontemporer. Dengan struktur demikian, kita tidak hanya memperoleh pemahaman tentang *apa* yang dipikirkan oleh para tokoh, tetapi juga *bagaimana* dan *mengapa* mereka memikirkannya—sebuah pendekatan yang menekankan analisis ideasional ketimbang sekadar deskripsi biografis.

Sebagai pengantar menuju pembahasan yang lebih rinci, perlu ditegaskan bahwa keempat tokoh ini, terlepas dari perbedaan orientasi dan metodologi, bersepakat pada satu prinsip fundamental: bahwa *Insan Kamil* bukanlah ideal yang mustahil dijangkau, melainkan potensi yang inheren dalam setiap diri manusia dan dapat diaktualisasikan melalui proses pendidikan spiritual, intelektual, dan moral yang berkesinambungan. Perbedaan di antara mereka justru memperkaya dan menunjukkan bahwa jalan menuju *kamāl* itu beragam, sebagaimana spektrum kemanusiaan itu sendiri beragam. Dengan semangat inilah kita akan memasuki pemikiran Al-Ghazālī sebagai tokoh pertama yang secara sistematis menghubungkan penyucian jiwa, pencerahan akal, dan peneladanan kenabian dalam satu visi tentang manusia sempurna.

A. Al-Ghazālī

Di antara para pemikir Muslim yang memberikan fondasi kokoh bagi konseptualisasi *Insan Kamil* dalam kerangka pendidikan, Abū Ḥāmid Muḥammad ibn Muḥammad al-Ghazālī (1058–1111 M) menempati posisi yang unik dan tak tergantikan. Ia bukan sekadar seorang teolog, filosof, atau sufi, melainkan seorang *mujaddid* (pembaharu) abad kelima Hijriah yang berhasil menyintesiskan ketiga tradisi keilmuan Islam—kalam, filsafat, dan tasawuf—ke dalam satu visi integral tentang manusia dan perjalanannya menuju Tuhan (Nasr, 2002). Pergulatan intelektual dan spiritual yang terekam secara dramatis dalam otobiografinya, *Al-Munqidh min al-Ḍalāl* (Penyelamat dari Kesesatan), menjadi saksi dari pencarian eksistensial seorang pemikir besar yang tidak puas dengan sekadar akumulasi pengetahuan, melainkan mendambakan transformasi diri yang autentik. Dalam konteks buku ajar ini, Al-Ghazālī menjadi jembatan epistemologis yang menghubungkan diskursus tentang *tazkiyat al-nafs* (subbab 2.9) dengan cita-cita tertinggi *Insan Kamil* sebagai tujuan pendidikan.

- **Epistemologi Al-Ghazālī**

  Untuk memahami gagasan Al-Ghazālī tentang *Insan Kamil*, seseorang harus terlebih dahulu menelusuri struktur epistemologinya yang hierarkis dan integratif. Dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* (Kebangkitan Ilmu-Ilmu Agama), Al-Ghazālī membangun sebuah klasifikasi ilmu yang tidak hanya membedakan antara ilmu *fardhu 'ain* dan *fardhu kifayah*, tetapi juga menempatkan ilmu mukāshafah (penyingkapan spiritual) pada posisi puncak, melampaui ilmu mu'āmalah (pengetahuan tentang amal lahiriah) (Al-Ghazālī, 2000). Ilmu mukāshafah adalah pengetahuan yang diperoleh bukan melalui penalaran diskursif semata, melainkan melalui penyucian jiwa yang intensif sehingga hati menjadi cermin yang memantulkan cahaya Ilahi.

  Di sinilah terletak titik krusial epistemologi Al-Ghazālī: pengetahuannya yang paling tinggi adalah pengetahuan yang bersifat *dhawqī*—pengetahuan yang dirasakan dan dialami secara langsung, bukan sekadar diketahui secara

konseptual (Moosa, 2005). Dalam *Al-Munqidh min al-Ḍalāl*, ia menceritakan bagaimana keraguan metodis yang melandanya—yang oleh sebagian komentator modern sering dibandingkan dengan skeptisisme Cartesian, meskipun berbeda dalam premis dan tujuannya—mengantarkannya pada kesadaran bahwa akal (*'aql*) memiliki batas-batas yang tak dapat dilampauinya sendiri. Akal mampu mengantarkan manusia ke gerbang keyakinan, tetapi tidak mampu memasukinya. Diperlukan "cahaya yang dipancarkan Allah ke dalam dada" (*nūr yaqdhifuhu Allāh fī al-ṣadr*) agar pengetahuan sejati (*ma'rifah*) dapat bersemayam (Al-Ghazālī, 2000).

Namun, penting untuk digarisbawahi bahwa Al-Ghazālī tidak menolak akal secara nihilistik. Ia mengkritik keras para filosof Muslim—terutama Al-Fārābī dan Ibn Sīnā—bukan karena mereka menggunakan akal, melainkan karena klaim-klaim metafisik yang melampaui kapasitas akal itu sendiri, seperti doktrin tentang kekekalan alam (*qidam al-'ālam*), kebangkitan jasmani, dan pengetahuan Tuhan tentang partikular (Al-Ghazālī, 2000). Posisi Al-Ghazālī adalah integratif: akal adalah instrumen yang sah dalam domainnya—seperti logika, matematika, dan ilmu alam—tetapi ia harus tunduk pada wahyu ketika memasuki wilayah metafisika dan teologi. Dalam skema pendidikan, ini berarti bahwa kurikulum harus mencakup pengembangan rasional, tetapi pengembangan tersebut harus dibimbing oleh otoritas wahyu dan diorientasikan pada tujuan spiritual (Kartanegara, 2003).

- **Doktrin *Tazkiyat al-Nafs* sebagai Jalan menuju *Insan Kamil***

  Jantung dari pemikiran pendidikan Al-Ghazālī adalah doktrin *tazkiyat al-nafs* (penyucian jiwa), sebuah tema yang telah diulas secara ekstensif dalam subbab 2.9 dan mencapai kulminasinya di sini. Dalam *Iḥyā'*, Al-Ghazālī menyusun sebuah psikologi spiritual yang mendalam, memetakan struktur jiwa manusia ke dalam beberapa tingkatan: *al-nafs al-ammārah bi al-sū'* (jiwa yang mendorong pada keburukan), *al-nafs al-lawwāmah* (jiwa yang mencela diri), dan *al-nafs al-muṭma'innah* (jiwa yang tenang). *Insan Kamil* dalam perspektif Al-Ghazālī adalah pribadi yang telah berhasil menaklukkan *nafs ammārah* dan mencapai stasiun *nafs muṭma'innah*—jiwa yang tenteram dalam penghambaannya, yang kehendaknya telah selaras dengan kehendak Ilahi (Al-Ghazālī, 2000).

  Proses ini bukanlah proses yang instan, melainkan sebuah *sulūk* (perjalanan spiritual) yang menuntut disiplin ketat melalui tahapan-tahapan *takhallī* (pengosongan diri dari sifat-sifat tercela), *taḥallī* (penghiasan diri dengan sifat-sifat terpuji), dan *tajallī* (penyingkapan cahaya Ilahi). Konsep ini memiliki kesejajaran dan sekaligus memperdalam apa yang telah dirintis oleh Al-Muḥāsibī (1986) dua abad sebelumnya dalam *Kitāb al-Ri'āyah*, di mana praktik *muḥāsabah* (introspeksi) dan *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah) menjadi pilar utama dalam pembentukan karakter

Bagi Al-Ghazālī, *Insan Kamil* adalah pribadi yang telah berhasil menyucikan jiwanya sehingga hati (*qalb*) menjadi tahta *ma'rifat Allāh*. Ia mendefinisikan hati bukan sekadar organ fisik, melainkan sebagai *al-laṭīfah al-rabbāniyyah* (substansi halus ketuhanan) yang menjadi pusat kesadaran dan reseptor cahaya Ilahi (Moosa, 2005). Pendidikan, dengan demikian, adalah proses menggosok cermin hati dari karat dosa dan kelalaian agar ia mampu menerima dan memantulkan cahaya kebenaran. Metafora cermin ini sangat sentral dalam epistemologi Al-Ghazālī, karena ia menegaskan bahwa ilmu sejati bukanlah sesuatu yang datang dari luar diri, melainkan sesuatu yang telah tertanam dalam fitrah dan hanya perlu "disingkapkan" (*kashf*) melalui pembersihan hati.

- **Dimensi Kenabian dan *Uswah Ḥasanah***

  Satu aspek yang sering kurang mendapatkan penekanan dalam studi tentang *Insan Kamil* perspektif Al-Ghazālī adalah peran sentral sosok Nabi Muhammad Saw. sebagai model dan perwujudan tertinggi dari manusia sempurna. Bagi Al-Ghazālī, Nabi bukan sekadar pembawa wahyu, melainkan personifikasi dari seluruh cita-cita spiritual, moral, dan intelektual yang diperjuangkan oleh *Insan Kamil*. Dalam *Iḥyā'*, khususnya dalam bagian *Kitāb al-'Ilm* dan *Kitāb Adab al-Nafs*, ia menekankan bahwa jalan menuju *ma'rifah* tidak dapat dilepaskan dari *ittibā' al-rasūl* (mengikuti Rasul) baik dalam aspek lahiriah maupun batiniah (Al-Ghazālī, 2000).

  Konsep *al-takhalluq bi akhlāq Allāh* (berakhlak dengan akhlak Allah) yang menjadi inti dari doktrin *Insan Kamil* hanya dapat dicapai melalui peneladanan terhadap *akhlāq muḥammadiyyah*, yaitu akhlak yang telah tercerahkan oleh wahyu dan tersucikan oleh pengalaman spiritual tertinggi (*mi'rāj*). Inilah sebabnya, dalam skema pendidikan Al-Ghazālī, penanaman cinta kepada Rasul (*ḥubb al-rasūl*) dan peneladanan terhadap *sīrah* beliau menjadi komponen integral dari kurikulum tarbiyah. Guru (*mursyid*) dalam sistem ini adalah pewaris Nabi (*warathat al-anbiyā'*) yang bertugas membimbing murid menuju transformasi eksistensial, bukan sekadar transfer pengetahuan diskursif.

Dari uraian di atas, kita dapat menderivasikan sejumlah prinsip pedagogis dari pemikiran Al-Ghazālī tentang *Insan Kamil*.

Pertama, pendidikan adalah proses holistik yang melibatkan seluruh dimensi manusia: akal, hati, dan anggota tubuh. Ia menolak reduksi pendidikan menjadi sekadar pengisian kognitif (*ta'līm*) tanpa transformasi spiritual (*tarbiyah* dan *tazkiyah*).

Kedua, tujuan pendidikan bukanlah sekadar perolehan pekerjaan atau status sosial, melainkan pencapaian *sa'ādah* (kebahagiaan) tertinggi yang terletak pada *ma'rifat Allāh* dan kedekatan dengan-Nya. Dalam kerangka ini, kebahagiaan sejati bersifat eskatologis sekaligus eksistensial—ia dapat dirasakan dalam

kehidupan ini melalui ketenangan jiwa (*al-nafs al-muṭma'innah*), dan mencapai kesempurnaannya di akhirat melalui *ru'yat Allāh* (penyaksian wajah Allah) (Moosa, 2005).

Ketiga, pedagogi Al-Ghazālī menuntut adanya keseimbangan antara dimensi eksoteris (*ẓāhir*) dan esoteris (*bāṭin*). Ilmu-ilmu syariat—fikih, tafsir, hadis—adalah kerangka lahiriah yang memberikan struktur dan disiplin, sementara ilmu-ilmu batiniah—tasawuf dan akhlak—adalah ruh yang memberi kehidupan pada struktur tersebut. *Insan Kamil* adalah pribadi yang menyeimbangkan keduanya, menghindari formalisme legalistik yang kering di satu sisi dan spiritualisme yang mengabaikan syariat di sisi lain (Nasr, 2002).

Keempat, pembelajaran adalah proses sepanjang hayat (*lifelong learning*) yang tidak berhenti pada jenjang institusional tertentu. *Sulūk* menuju *Insan Kamil* adalah perjalanan terus-menerus yang melibatkan *mujāhadah* (perjuangan batin) dan *riyāḍah* (latihan spiritual) yang tiada henti. Dalam konteks ini, Al-Ghazālī membedakan antara *mu'allim* (pengajar formal) dan *mursyid* (pembimbing spiritual): yang pertama bertanggung jawab pada transfer pengetahuan, sementara yang kedua bertanggung jawab pada transformasi kesadaran. Pendidikan Islam yang ideal, dalam pandangannya, memerlukan keduanya secara sinergis.

Kritik: Meskipun pemikiran Al-Ghazālī sangat berpengaruh, ia tidak luput dari kritik. Ibn Rushd (Averroes, w. 1198 M), dalam *Tahāfut al-Tahāfut* (Kerancuan atas Kerancuan), menuduh Al-Ghazālī telah melakukan inkonsistensi metodologis: di satu sisi ia mengkritik para filosof dengan argumen-argumen filosofis, tetapi di sisi lain ia menyatakan bahwa kebenaran tertinggi hanya dapat dicapai melalui *dhawq* sufi, yang bersifat subyektif dan tidak dapat diverifikasi secara publik (Rahman, 1982). Kritik ini tetap relevan dalam konteks pendidikan Islam kontemporer: sejauh mana pengalaman subyektif dan spiritual dapat diintegrasikan ke dalam kurikulum tanpa mengorbankan standar obyektivitas akademik?

Di sisi lain, justru penekanan Al-Ghazālī pada dimensi subyektif dan transformatif inilah yang menjadikannya relevan untuk merespons krisis pendidikan modern. Di tengah institusi pendidikan yang semakin terfragmentasi, di mana ilmu direduksi menjadi komoditas dan peserta didik dilihat sebagai sumber daya yang harus dioptimalkan secara ekonomis, Al-Ghazālī mengingatkan kita bahwa tujuan pendidikan yang sejati adalah *insāniyyah*—kemanusiaan itu sendiri dalam bentuknya yang paling sempurna (Hallaq, 2013). Dalam kerangka psikologi positif, meskipun dengan bahasa yang berbeda, gagasan Al-Ghazālī tentang *nafs muṭma'innah* memiliki resonansi dengan konsep-konsep seperti *authentic happiness* (Seligman, 2002) dan pencarian makna (Frankl, 2006)—kebahagiaan yang lahir bukan dari pemenuhan hasrat material, melainkan dari

realisasi potensi tertinggi manusia dan koneksi dengan sesuatu yang melampaui dirinya.

Dengan demikian, Al-Ghazālī mewariskan kepada kita sebuah visi tentang *Insan Kamil* yang tidak hanya mendalam secara teologis, tetapi juga kaya akan implikasi pedagogis. Melalui penekanannya pada integrasi akal, wahyu, dan intuisi; pada transformasi jiwa melalui *tazkiyah*; pada peneladanan terhadap Nabi sebagai model; dan pada keseimbangan antara eksoteris dan esoteris, ia memberikan kerangka yang koheren bagi pendidikan Islam yang berorientasi pada pembentukan manusia paripurna. Sebagaimana akan kita lihat pada subbagian berikutnya, visi ini kemudian dikembangkan lebih lanjut oleh Ibn ‘Arabī ke dalam ranah metafisika yang lebih kompleks, di mana *Insan Kamil* dipahami bukan hanya sebagai tujuan individu, tetapi sebagai poros kosmis dan alasan penciptaan alam semesta.

B. Ibn ‘Arabī

Jika Al-Ghazālī mendekati *Insan Kamil* melalui jalan *tazkiyat al-nafs* dan integrasi epistemologis antara syariat, akal, dan intuisi, maka Muḥyī al-Dīn ibn ‘Arabī (1165–1240 M)—yang dikenal dengan gelar *al-Shaykh al-Akbar* (Guru Teragung)—membangun sebuah metafisika *Insan Kamil* yang jauh lebih kompleks, radikal, dan kosmis. Dalam skema pemikiran Ibn ‘Arabī, *Insan Kamil* bukan sekadar tujuan pendidikan atau cita-cita etis individual, melainkan poros eksistensi (*quṭb al-wujūd*), sebab penciptaan alam semesta, dan cermin terlengkap bagi *tajallī* (penampakan diri) Ilahi (Chittick, 1992). Gagasannya, yang tersebar dalam karya-karya monumentalnya seperti *al-Futūḥāt al-Makkiyyah* (Penyingkapan-Penyingkapan Makkah) dan *Fuṣūṣ al-Ḥikam* (Untaian Hikmah), memberikan fondasi ontologis yang paling mendalam bagi diskursus tentang manusia sempurna. Untuk konteks buku ajar ini, pemikiran Ibn ‘Arabī memperkaya pemahaman kita tentang *Insan Kamil* pada tingkat yang paling fundamental, yaitu pada tingkat wujud itu sendiri.

- **Wahdat al-Wujūd dan Posisi Manusia dalam Hierarki Eksistensi**

  Untuk memahami konsepsi Ibn ‘Arabī tentang *Insan Kamil*, kita tidak dapat menghindari pembahasan tentang doktrin *waḥdat al-wujūd* (kesatuan wujud), meskipun istilah ini sendiri sebenarnya tidak digunakan oleh Ibn ‘Arabī secara eksplisit, melainkan dipopulerkan oleh para komentator setelahnya. Dalam ontologi Ibn ‘Arabī, Wujud sejati hanya satu, yaitu Wujud Allah. Segala sesuatu selain Allah—alam semesta, manusia, makhluk-makhluk lain—tidak memiliki wujud secara independen, melainkan hanya merupakan *tajallī* (manifestasi) dan *maẓhar* (lokus penampakan) dari Wujud Yang Satu tersebut (Chittick, 1992). Hubungan antara Tuhan dan alam bukanlah hubungan antara dua entitas yang terpisah, melainkan hubungan antara Yang Zahir dan locus penampakannya, antara Cermin dan bayangan yang tampak di dalamnya.

Dalam skema ini, manusia menempati posisi yang unik dan tak tertandingi. Ibn 'Arabī memandang manusia sebagai *al-kawn al-jāmi'* (wujud yang menghimpun)—suatu entitas yang di dalamnya terkumpul seluruh realitas eksistensi, dari yang paling material hingga yang paling spiritual, dari alam jasmani (*al-mulk*) hingga alam Ilahi (*al-jabarūt*) (Schimmel, 1975). Tidak ada makhluk lain yang memiliki kapasitas untuk merangkum seluruh tingkatan wujud dalam dirinya. Malaikat, misalnya, adalah makhluk yang murni ruhani dan tidak memiliki dimensi jasmani; hewan memiliki dimensi jasmani dan nafsu, tetapi tidak memiliki akal yang sempurna. Hanya manusialah yang dalam dirinya terhimpun unsur tanah (*ṭīn*) yang menjadi substrat jasmaninya dan ruh Ilahi (*rūḥ*) yang menjadi esensi spiritualnya. Inilah makna sesungguhnya dari firman Allah Swt. dalam Q.S. Al-Hijr: 29 yang telah dibahas sebelumnya: peniupan ruh Ilahi ke dalam tanah menjadikan manusia sebagai *sintesis kosmis*, mikrokosmos yang merefleksikan makrokosmos.

- **Doktrin *Al-Ḥaqīqah al-Muḥammadiyyah* dan *Insan Kamil* sebagai Poros Kosmis**

  Bagi Ibn 'Arabī, *Insan Kamil* dalam maknanya yang paling primordial dan ontologis adalah *al-ḥaqīqah al-Muḥammadiyyah* (Realitas Muhammad)—prinsip Ilahi yang menjadi sebab pertama dan tujuan akhir penciptaan. Realitas Muhammad ini bukanlah sosok historis Nabi Muhammad Saw. semata, melainkan *logos* Ilahi yang melaluinya seluruh alam semesta diciptakan dan kepada-Nya seluruh eksistensi kembali. Dalam *Fuṣūṣ al-Ḥikam*, Ibn 'Arabī menulis bahwa Nabi Muhammad adalah *al-insān al-kāmil* yang merupakan "cermin terlengkap" bagi *tajallī* Ilahi; tidak ada nama atau sifat Allah yang tidak termanifestasi dalam dirinya secara sempurna (Chittick, 1992).

  Namun, penting untuk segera dicatat bahwa Ibn 'Arabī tidak membatasi *Insan Kamil* hanya pada sosok Nabi Muhammad Saw. Realitas Muhammad adalah prinsip kosmis yang termanifestasi secara sempurna pada diri Nabi, tetapi juga termanifestasi secara parsial dan potensial pada para nabi lain, para wali (*awliyā'*), dan—pada tingkat tertentu—setiap manusia yang menempuh jalan spiritual. Dalam hierarki kewalian, *Insan Kamil* adalah *quṭb* (poros)—sosok yang pada setiap zamannya menjadi pusat spiritual yang menopang tatanan kosmis (Schimmel, 1975). Tanpa kehadiran *Insan Kamil* dalam setiap zaman, alam semesta akan runtuh, karena ia adalah lokus *tajallī* Ilahi yang paling sempurna dan saluran rahmat (*fayḍ*) yang menjaga keseimbangan eksistensi.

  Doktrin ini memiliki implikasi antropologis dan pedagogis yang mendalam. Jika setiap manusia secara potensial adalah *insān kāmil*—dalam arti bahwa setiap manusia membawa percikan ruh Ilahi dan memiliki kapasitas untuk menjadi cermin bagi nama-nama dan sifat-sifat-Nya—maka tugas pendidikan adalah mengaktualisasikan potensi ini melalui proses *takhalluq bi akhlāq*

Allāh. Pendidikan, dalam kerangka Ibn ‘Arabī, adalah proses *taḥqīq* (realisasi): perjalanan dari potensi (*bi al-quwwah*) menuju aktualitas (*bi al-fi‘l*), dari keberadaan sebagai manusia dalam arti biologis menuju kemanusiaan dalam arti spiritual dan ontologis (Chittick, 1992).

- **Imajinasi Kreatif sebagai Jembatan Menuju *Kamāl***

  Salah satu kontribusi paling orisinal Ibn ‘Arabī yang memiliki relevansi langsung dengan pendidikan adalah doktrinnya tentang *‘ālam al-khayāl* (alam imajinal) dan *al-khayāl al-mutlaq* (imajinasi absolut). Bagi Ibn ‘Arabī, imajinasi bukanlah sekadar fantasi atau daya khayal yang tidak serius, melainkan sebuah fakultas kognitif tingkat tinggi yang berfungsi sebagai jembatan antara alam indrawi (*al-mulk*) dan alam intelektual-spiritual (*al-malakūt*), antara yang lahir dan yang batin, antara materi dan makna (Chittick, 1992). Melalui imajinasi kreatif inilah *Insan Kamil* mampu menangkap realitas-realitas spiritual dan menerjemahkannya ke dalam bentuk-bentuk simbolik yang dapat dipahami oleh akal manusia.

  Moosa (2005), dalam studinya tentang Al-Ghazālī, mencatat bahwa meskipun istilah *‘ālam al-khayāl* lebih banyak diasosiasikan dengan Ibn ‘Arabī, fungsi epistemologis imajinasi sebagai jembatan antara akal diskursif dan intuisi spiritual telah diantisipasi oleh Al-Ghazālī. Namun, Ibn ‘Arabī-lah yang memberikan elaborasi paling sistematis dan paling berani. Dalam kerangka ini, pendidikan bukan hanya proses akumulasi informasi atau penalaran logis, melainkan juga pengembangan imajinasi kreatif yang memungkinkan peserta didik untuk “melihat” makna di balik forma, untuk menangkap *ḥaqīqah* (realitas batin) di balik *ṣūrah* (bentuk lahir). Pendidikan yang mengabaikan dimensi imajinatif akan menghasilkan manusia yang terbelah: mampu menghitung tetapi tidak mampu merenung, mampu menganalisis tetapi tidak mampu menangkap keindahan dan makna.

Dalam pemikiran Ibn ‘Arabī, perjalanan menuju *Insan Kamil* adalah sebuah *sulūk* (perjalanan spiritual) yang menempuh berbagai *maqāmāt* (stasiun spiritual) dan *aḥwāl* (keadaan spiritual). Berbeda dengan Al-Ghazālī yang menyusun tahapan ini secara lebih terstruktur dan pedagogis dalam *Iḥyā’*, Ibn ‘Arabī menyajikannya secara lebih organik dan sering kali dalam bahasa puitis dan simbolik yang memerlukan hermeneutika mendalam. Namun, inti dari *sulūk* ini tetap sama: perjalanan dari *ẓāhir* menuju *bāṭin*, dari *kathrah* (keberagaman) menuju *waḥdah* (kesatuan), dari kesadaran egoik menuju *fanā’* (peleburan diri) dan *baqā’* (keberlangsungan dalam kesadaran Ilahi) (Schimmel, 1975).

Dalam konteks pendidikan, *sulūk* ini mensyaratkan kehadiran seorang *shaykh* (guru spiritual) atau *mursyid* yang telah menempuh jalan tersebut dan mampu membimbing murid melampaui jebakan-jebakan psikologis dan spiritual. Peran guru dalam skema ini jauh melampaui sekadar fungsi instruksional; ia adalah

wasīlah (perantara) yang melaluinya murid dapat menerima *fayḍ* (emanasi spiritual) dan bertransformasi. Hubungan guru-murid dalam tradisi ini adalah hubungan yang intim dan transformatif, mirip dengan apa yang oleh Palmer (1998) dalam konteks pendidikan modern disebut sebagai "koneksi batin antara guru dan murid"—sebuah hubungan yang memungkinkan terjadinya pembelajaran yang mendalam dan autentik.

Pemikiran Ibn 'Arabī tentang *Insan Kamil* tidak luput dari kritik, baik dari kalangan ortodoks maupun modernis. Ibn Taymiyyah (w. 1328 M), misalnya, mengecam keras doktrin *waḥdat al-wujūd* sebagai bentuk panteisme yang mencampuradukkan Tuhan dengan makhluk dan mengaburkan batas antara yang disembah dan yang menyembah (Rahman, 1982). Sementara itu, para pemikir modernis seperti Iqbal—yang akan kita bahas selanjutnya—meskipun mengagumi kedalaman Ibn 'Arabī, mengkritik implikasi pasif dan kontemplatif dari doktrinnya yang dianggap kurang mendorong aktivisme dan transformasi sosial.

Namun, terlepas dari kritik-kritik tersebut, kontribusi Ibn 'Arabī terhadap diskursus *Insan Kamil* tak tertandingi dalam hal kedalaman ontologisnya. Ia memberikan fondasi metafisik yang kokoh bagi visi antropologis Islam: bahwa manusia bukan sekadar makhluk biologis atau sosial, melainkan entitas kosmis yang membawa dalam dirinya potensi untuk menjadi cermin terlengkap bagi *tajallī* Ilahi. Dalam konteks pendidikan kontemporer, gagasannya tentang imajinasi kreatif sebagai fakultas kognitif yang menjembatani akal dan intuisi menawarkan koreksi terhadap pendidikan yang terlalu positivistik dan mengabaikan dimensi estetis, simbolik, dan spiritual dari proses pembelajaran (Kartanegara, 2003). *Insan Kamil* dalam perspektif Ibn 'Arabī adalah pribadi yang mampu melihat kesatuan di balik keberagaman, makna di balik forma, dan keindahan Ilahi di balik tirai eksistensi—sebuah visi yang sangat dibutuhkan di era fragmentasi dan krisis makna saat ini.

Dengan demikian, dari Al-Ghazālī yang menekankan *tazkiyat al-nafs* sebagai jalan menuju *Insan Kamil*, kita bergerak ke Ibn 'Arabī yang memperdalam fondasi ontologisnya dan menempatkan manusia sempurna pada posisi sentral dalam drama kosmis penciptaan. Namun, kedua pemikir ini hidup dalam konteks pra-modern. Bagaimana gagasan *Insan Kamil* direkonstruksi ketika berhadapan dengan tantangan modernitas—rasionalisme, kolonialisme, dan sekularisme? Inilah yang akan kita lihat dalam pemikiran Muhammad Iqbal, seorang filosof dan penyair dari anak benua India yang berupaya menghidupkan kembali ideal *Insan Kamil* dalam idiom eksistensialisme Islam.

C. 'Abd al-Karīm al-Jīlī

Jika Ibn 'Arabī adalah arsitek metafisika *Insan Kamil* yang meletakkan fondasi ontologisnya secara brilian namun sering kali fragmentaris dan sulit dipahami,

maka ‘Abd al-Karīm ibn Ibrāhīm al-Jīlī (1365–1428 M) adalah pensistematis yang memberikan bentuk, struktur, dan kejelasan pedagogis terhadap warisan Akbarian tersebut. Al-Jīlī, yang nama lengkapnya adalah Quṭb al-Dīn ‘Abd al-Karīm ibn Ibrāhīm al-Jīlī, lahir di Jīl, sebuah wilayah di Baghdad, dan hidup pada abad ke-14 hingga awal abad ke-15—dua abad setelah Ibn ‘Arabī. Magnum opus-nya, *al-Insān al-Kāmil fī Ma‘rifat al-Awākhir wa al-Awā’il* (Manusia Sempurna dalam Pengetahuan tentang Hal-Hal Terakhir dan Hal-Hal Pertama), adalah risalah paling komprehensif dan paling eksplisit tentang doktrin *Insan Kamil* yang pernah ditulis dalam tradisi Islam. Tidaklah berlebihan untuk mengatakan bahwa tanpa al-Jīlī, doktrin *Insan Kamil* tidak akan memiliki sistematisasi yang memungkinkannya untuk diajarkan, dipelajari, dan diwariskan secara terstruktur dari generasi ke generasi (Schimmel, 1975).

- **Al-Jīlī sebagai Pensistematis Warisan Ibn ‘Arabī**

  Hubungan intelektual antara al-Jīlī dan Ibn ‘Arabī bersifat kompleks: al-Jīlī bukan sekadar komentator atau penjelas, melainkan pemikir kreatif yang mengembangkan lebih lanjut gagasan-gagasan gurunya ke arah yang lebih sistematis, lebih koheren, dan—dalam beberapa aspek—lebih mudah diakses. Jika Ibn ‘Arabī menulis dalam gaya *kashf* (penyingkapan) yang meledak-ledak, penuh paradoks, dan sering kali menuntut hermeneutika tingkat tinggi, maka al-Jīlī menulis dengan ketertiban logis yang lebih jelas, menyusun tingkatan-tingkatan spiritual (*maqāmāt*), fase-fase *tajallī* Ilahi, dan karakteristik *Insan Kamil* dalam struktur yang lebih mudah diikuti (Schimmel, 1975).

  Namun, al-Jīlī bukan tanpa orisinalitas. Ia tidak hanya mengulangi Ibn ‘Arabī, tetapi juga memberikan kontribusi-kontribusi konseptual baru yang signifikan, terutama doktrinnya tentang *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* (citra Ilahi) dan elaborasinya tentang tingkatan-tingkatan *tajallī* yang sangat rinci. Ia juga memiliki keberanian intelektual untuk mengkritik atau mengklarifikasi beberapa gagasan Ibn ‘Arabī yang dianggap rentan disalahpahami, terutama yang berkaitan dengan hubungan antara syariat dan hakikat.

- **Struktur *Al-Insān al-Kāmil***

  Karya *al-Insān al-Kāmil* karya al-Jīlī adalah sebuah ensiklopedia spiritual yang luas dan mendalam. Secara struktural, kitab ini dibagi menjadi beberapa bagian utama yang secara progresif membawa pembaca dari fondasi teologis hingga puncak realisasi spiritual. Al-Jīlī memulai dengan pembahasan tentang *al-dhāt al-ilāhiyyah* (Dzat Ilahi), nama-nama dan sifat-sifat Allah (*al-asmā’ wa al-ṣifāt*), dan proses penciptaan alam semesta sebagai *tajallī* (penampakan diri) dari Wujud Mutlak. Dari sini ia bergerak ke pembahasan tentang hakikat manusia, kedudukannya dalam hierarki eksistensi, dan potensinya untuk menjadi *Insan Kamil*.

  Bagian yang paling signifikan untuk konteks kita adalah pemetaan al-Jīlī tentang *maqāmāt* (stasiun-stasiun spiritual) yang harus dilalui oleh seorang

sālik (penempuh jalan spiritual) menuju *kamāl*. Al-Jīlī menyusun tingkatan-tingkatan ini secara hierarkis, mulai dari *islām* (ketundukan lahiriah), *īmān* (keyakinan yang meresap ke dalam hati), *iḥsān* (penghayatan akan kehadiran Allah), *shuhūd* (penyaksian), hingga *taḥqīq* (realisasi sejati). Setiap tingkatan memiliki karakteristik, tantangan, dan *tajallī* tersendiri yang harus dihadapi oleh *sālik*.

Stasiun-stasiun ini, dalam bahasa al-Jīlī, bukan sekadar tahapan moral atau psikologis, melainkan transformasi ontologis: pada setiap tingkatan, *sālik* mengalami perubahan dalam cara ia memahami dirinya sendiri, hubungannya dengan Tuhan, dan hubungannya dengan alam semesta. Puncak dari seluruh perjalanan ini adalah *al-insān al-kāmil*, yang telah mencapai *al-fanā' fī al-ḥaqq* (peleburan dalam Kebenaran) dan kemudian *al-baqā' bi al-ḥaqq* (keberlangsungan dalam Kebenaran)—suatu keadaan di mana manusia sepenuhnya menyadari bahwa dirinya tidak memiliki wujud independen, tetapi pada saat yang sama ia tetap eksis sebagai lokus penampakan (*maẓhar*) bagi sifat-sifat Ilahi (Schimmel, 1975).

- **Doktrin *Al-Ṣūrah al-Ilāhiyyah***

  Kontribusi al-Jīlī yang paling orisinal dan paling berpengaruh adalah doktrinnya tentang *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* (citra Ilahi) sebagai inti dari *Insan Kamil*. Doktrin ini didasarkan pada hadis Nabi Muhammad Saw. yang sangat terkenal dalam tradisi tasawuf:

  إِنَّ اللَّهَ خَلَقَ آدَمَ عَلَى صُورَتِهِ

  "*Sesungguhnya Allah menciptakan Adam sesuai dengan citra-Nya.*" (H.R. Muslim)

  Al-Jīlī menafsirkan hadis ini bukan secara antropomorfis (menyerupakan Tuhan dengan manusia), melainkan secara metafisik: bahwa manusia diciptakan sebagai *ṣūrah* (bentuk, citra, cermin) yang dapat merefleksikan totalitas *al-asmā' al-ḥusnā* (nama-nama terindah Allah) dan *al-ṣifāt al-ilāhiyyah* (sifat-sifat Ilahi). *Insan Kamil* adalah manusia yang telah berhasil membersihkan *ṣūrah*-nya dari segala noda dan hijab sehingga ia menjadi cermin yang sempurna bagi citra Ilahi—yakni, ia menampakkan dalam dirinya sendiri seluruh nama dan sifat Allah secara seimbang dan harmonis.

  Konsep ini memiliki implikasi yang sangat mendalam. Jika setiap nama Ilahi adalah suatu kualitas kesempurnaan—seperti *al-Raḥmān* (Maha Pengasih), *al-'Ālim* (Maha Mengetahui), *al-Ḥakīm* (Maha Bijaksana), *al-Qādir* (Maha Kuasa), *al-'Adl* (Maha Adil)—maka *Insan Kamil* adalah pribadi yang dalam dirinya kualitas-kualitas ini termanifestasi secara seimbang. Ia pengasih tanpa menjadi lemah, tegas tanpa menjadi zalim, mengetahui tanpa menjadi sombong, dan berkuasa tanpa menjadi tiran. Inilah keseimbangan yang

merupakan inti dari *adab* sebagaimana dirumuskan oleh al-Attas berabad-abad kemudian.

Al-Jīlī menekankan bahwa *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* ini bersifat potensial dalam setiap manusia. Setiap manusia, berdasarkan hadis di atas, diciptakan "sesuai dengan citra-Nya." Namun, potensi ini hanya teraktualisasi pada mereka yang menempuh jalan penyucian diri (*tazkiyat al-nafs*) dan penyerapan sifat-sifat Ilahi (*takhalluq bi akhlāq Allāh*). Mereka yang gagal mengaktualisasikan potensi ini akan hidup dalam keadaan *ḥijāb* (terhijab), tidak menyadari hakikat dirinya sendiri dan hanya melihat realitas pada permukaannya saja.

- **Keseimbangan Syariat dan Hakikat**

Salah satu aspek yang membedakan al-Jīlī dari beberapa sufi spekulatif adalah penekanannya yang tegas pada keseimbangan antara syariat dan hakikat. Bagi al-Jīlī, tidak mungkin seseorang mencapai *Insan Kamil* tanpa terlebih dahulu mematuhi syariat secara sempurna. Syariat adalah fondasi, kerangka, dan jalan; hakikat adalah buah, inti, dan tujuan. Mengabaikan syariat dengan dalih mengejar hakikat adalah kesesatan yang membawa pada kehancuran spiritual.

Dalam konteks inilah al-Jīlī mengkritik kelompok-kelompok sufi yang menyatakan bahwa setelah mencapai tingkatan spiritual tertentu, kewajiban-kewajiban syariat menjadi gugur. Baginya, klaim semacam itu adalah tanda *istidrāj* (jebakan berlapis)—suatu tipu daya setan yang membungkus kesesatan dengan bahasa spiritual. *Insan Kamil* sejati adalah pribadi yang semakin meningkat spiritualitasnya, semakin ketat dan khusyuk pula ia menjalankan syariat. Nabi Muhammad Saw., sebagai *Insan Kamil* tertinggi, adalah teladan utama dalam hal ini: beliau adalah hamba yang paling taat sekaligus yang paling tinggi makam spiritualnya.

Penekanan al-Jīlī pada keseimbangan ini memiliki relevansi pedagogis yang sangat besar. Dalam pendidikan Islam, ini berarti bahwa pembentukan *Insan Kamil* tidak boleh terjebak pada salah satu ekstrem: ekstrem formalisme syariat yang kering dan legalistik di satu sisi, atau ekstrem spiritualisme yang lepas dari disiplin syariat di sisi lain. Pendidikan yang mengabaikan syariat akan kehilangan struktur dan otoritas, sementara pendidikan yang hanya menekankan syariat tanpa dimensi hakikat akan menjadi mekanis dan tidak menyentuh inti transformasi manusia.

- **Dimensi Kosmis *Insan Kamil***

Sebagaimana Ibn 'Arabī, al-Jīlī juga memandang *Insan Kamil* dalam dimensi kosmisnya. *Insan Kamil* adalah *quṭb* (poros) yang menjadi pusat spiritual alam semesta. Melalui dirinya, rahmat Ilahi (*fayḍ*) mengalir kepada seluruh makhluk. Tanpa kehadiran *Insan Kamil* di setiap zaman, tatanan kosmis akan runtuh, karena tidak ada lagi cermin yang mampu menampung dan mendistribusikan *tajallī* Ilahi secara sempurna.

Dalam *al-Insān al-Kāmil*, al-Jīlī mengelaborasi hierarki kewalian yang sangat rinci: *quṭb*, *abdāl*, *awtād*, *nujabā'*, dan seterusnya. *Insan Kamil* adalah *quṭb al-aqṭāb* (poros dari segala poros)—tingkatan tertinggi yang darinya seluruh tingkatan kewalian di bawahnya memperoleh otoritas spiritual. Namun, yang penting dicatat, al-Jīlī tidak membatasi *Insan Kamil* pada satu figur historis tertentu. Setiap zaman memiliki *quṭb*-nya sendiri, yang mungkin tidak dikenal publik, tetapi kehadirannya sangat vital bagi keseimbangan alam. Ini menegaskan bahwa *Insan Kamil* bukanlah ideal yang hanya ada di masa lalu, melainkan potensi yang dapat dan harus terus diaktualisasikan sepanjang sejarah manusia.

Pemikiran al-Jīlī memberikan kontribusi pedagogis yang tidak dimiliki oleh Ibn 'Arabī: sebuah peta jalan (*roadmap*) yang relatif jelas dan terstruktur untuk perjalanan menuju *Insan Kamil*. Dengan menyusun *maqāmāt* secara hierarkis dan menjelaskan karakteristik setiap tingkatan, al-Jīlī memungkinkan para pendidik dan peserta didik untuk memiliki gambaran tentang di mana mereka berada dalam perjalanan spiritual mereka, apa yang harus mereka capai selanjutnya, dan bagaimana cara mencapainya.

Dalam kerangka pendidikan Islam kontemporer, sistematisasi al-Jīlī ini sangat berharga. Ia menyediakan bahasa dan kerangka konseptual untuk merancang kurikulum yang tidak hanya berorientasi pada capaian kognitif, tetapi juga pada perkembangan spiritual dan moral yang terukur—bukan dalam pengertian kuantitatif, tetapi dalam pengertian *maqāmāt* yang dapat dikenali tanda-tandanya. Tentu saja, *maqāmāt* ini tidak bisa diuji dengan ujian tertulis; ia memerlukan bimbingan seorang *mursyid* yang mampu membaca kondisi batin peserta didik dan membimbingnya sesuai dengan kebutuhannya.

Di sinilah relevansi al-Jīlī dengan subbab 2.9 tentang *Tazkiyah* menjadi sangat jelas: *tazkiyat al-nafs* yang dibahas di sana menemukan peta jalannya dalam *maqāmāt* yang disusun oleh al-Jīlī. Proses penyucian jiwa bukanlah proses yang acak dan tanpa arah; ia memiliki tahapan, kriteria, dan tujuan yang jelas. *Insan Kamil* adalah tujuan akhir dari proses ini, dan al-Jīlī memberikan gambaran paling rinci tentang seperti apa sosok yang telah mencapai tujuan tersebut.

Pemikiran al-Jīlī, sebagaimana Ibn 'Arabī, tidak luput dari kritik. Kalangan ortodoks mempertanyakan beberapa konsepnya yang dianggap terlalu spekulatif dan berpotensi menyimpang dari akidah *Ahl al-Sunnah wa al-Jamā'ah*. Namun, dibandingkan dengan Ibn 'Arabī, al-Jīlī lebih mudah diterima oleh kalangan yang lebih luas karena penekanannya yang eksplisit pada kepatuhan terhadap syariat dan sistematisasi yang lebih jelas.

Dalam konteks pendidikan Islam kontemporer, al-Jīlī menawarkan perspektif yang berharga tentang pentingnya memiliki *framework* perkembangan spiritual yang jelas. Di tengah institusi pendidikan Islam yang sering kali terlalu terfokus

pada aspek kognitif dan mengabaikan dimensi spiritual, al-Jīlī mengingatkan bahwa tujuan tertinggi pendidikan bukanlah sekadar lulus ujian atau mendapat gelar, melainkan mencapai *maqām* spiritual tertentu yang mendekatkan manusia kepada Tuhannya. Gagasannya tentang *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* juga memberikan dasar teologis yang kuat bagi pengembangan karakter (*character building*) dalam pendidikan Islam: manusia dididik untuk menyerap dan memanifestasikan sifat-sifat Ilahi dalam kehidupan mereka—sebuah visi yang sejalan dengan konsep *takhalluq bi akhlāq Allāh* yang diajarkan oleh Al-Ghazālī (2000), tetapi dengan fondasi ontologis yang lebih eksplisit.

Pengaruh al-Jīlī di dunia Melayu-Indonesia juga patut dicatat. Naskah-naskah *al-Insān al-Kāmil* telah dikaji di berbagai pesantren dan menjadi bagian dari khazanah tasawuf Nusantara. Ini menjadikan pemikiran al-Jīlī tidak hanya relevan secara teoretis, tetapi juga secara kultural dan historis bagi konteks pendidikan Islam di Indonesia.

Dengan demikian, dari Ibn 'Arabī yang meletakkan fondasi metafisik *Insan Kamil*, kita bergerak ke al-Jīlī yang menyediakan sistematisasi, peta jalan, dan doktrin *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* yang lebih jelas dan pedagogis. Kini kita telah memiliki gambaran yang lebih utuh tentang *Insan Kamil* dalam tradisi klasik dan pasca-klasik. Namun, pertanyaan besar tetap menggelayut: bagaimana ideal *Insan Kamil* ini dapat dihidupkan kembali dalam konteks modernitas yang ditandai oleh rasionalisme, sekularisme, dan krisis spiritual? Di sinilah kita akan beralih kepada Muhammad Iqbal, yang menawarkan rekonstruksi radikal terhadap konsep ini dalam idiom eksistensialisme Islam.

D. Muhammad Iqbal

Dari sistematisasi doktrin *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* yang disusun oleh al-Jīlī dalam kerangka tasawuf klasik, diskursus *Insan Kamil* bergerak ke arah yang berbeda secara signifikan ketika memasuki abad kedua puluh. Muhammad Iqbal (1877–1938 M), filosof, penyair, dan politikus dari anak benua India yang oleh banyak kalangan dianggap sebagai bapak spiritual Pakistan, melakukan rekonstruksi radikal terhadap konsep *Insan Kamil* dalam idiom modernitas. Ia menulis dalam konteks kolonialisme, kebangkitan nasionalisme, dan krisis peradaban Islam yang telah mengalami stagnasi selama berabad-abad. Kegelisahan Iqbal bukan semata-mata teoretis, melainkan eksistensial dan politis: bagaimana umat Islam dapat bangkit dari keterpurukan dan merebut kembali peran sejarahnya? Jawabannya, yang ia rumuskan dalam karya-karya puitisnya seperti *Asrār-i Khudī* (Rahasia-Rahasia Diri, 1915) dan *Rumūz-i Bīkhudī* (Isyarat-Isyarat Ketakberdirian, 1918), serta dalam kuliah-kuliah filosofisnya yang dikumpulkan dalam *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* (1934), terletak pada revitalisasi konsep *Insan Kamil* melalui filsafat ego (*khudī*).

Iqbal bukanlah sekadar pengulang tradisi. Ia mengkritik tajam arus pemikiran tasawuf tertentu—terutama yang bercorak panteistik dan pasif—yang menurutnya telah melemahkan vitalitas dan daya juang umat Islam. Namun, kritisismenya bukanlah penolakan total; ia adalah upaya untuk membebaskan potensi dinamis dari tradisi Islam dari lapisan-lapisan interpretasi yang telah mengeras dan membelenggu (Rahman, 1982). Dalam konteks inilah Iqbal menawarkan pembacaan ulang terhadap *Insan Kamil*: bukan sebagai sosok asketik yang menarik diri dari dunia untuk tenggelam dalam kontemplasi Ilahi, melainkan sebagai pribadi yang kuat, kreatif, dan aktif membentuk sejarah.

- **Filsafat *Khudī***

  Inti dari rekonstruksi Iqbal adalah filsafat *khudī* (ego, diri, *selfhood*). Baginya, *khudī* bukanlah ego dalam pengertian Freudian yang negatif dan harus ditekan, melainkan inti eksistensi manusia yang paling berharga—pusat kesadaran, kehendak, dan kreativitas yang menjadikan manusia sebagai manusia. Al-Qur'an, menurut Iqbal, tidak mengajarkan penghancuran diri (*fanā'*) sebagai tujuan akhir, melainkan penguatan diri (*baqā'*) melalui penyerapan sifat-sifat Ilahi. Ayat yang menjadi pijakannya adalah Q.S. Al-Hijr: 29 tentang peniupan ruh Ilahi, yang ia tafsirkan bukan sebagai pemberian esensi yang pasif, tetapi sebagai pemberian potensi untuk terus berkembang dan mencipta (Schimmel, 1975).

  Dalam *Asrār-i Khudī*, Iqbal menulis secara puitis namun tajam bahwa bentuk manusia berasal dari tanah, tetapi ruhnya berasal dari Tuhan. Malaikat bersujud kepada manusia justru karena ruh ini. *Khudī* yang sejati adalah kesadaran akan *khudī* itu sendiri, dan manusia harus meningkatkannya hingga sedemikian rupa sehingga sebelum setiap takdir ditetapkan, Tuhan sendiri yang akan bertanya kepadanya tentang apa yang ia kehendaki. Di sini Iqbal membalik logika determinisme teologis yang telah mengakar: manusia bukanlah wayang yang digerakkan oleh takdir, melainkan rekan kerja Tuhan (*co-worker with God*) yang memiliki kehendak bebas dan kapasitas untuk turut membentuk realitas (Rahman, 1982). *Insan Kamil* dalam perspektif Iqbal adalah pribadi yang telah mengembangkan *khudī*-nya ke tingkat tertinggi—yang telah menyerap sifat-sifat Ilahi seperti kreativitas, kebebasan, dan kemandirian—sehingga ia menjadi representasi Tuhan di bumi dalam arti yang paling dinamis.

- **Tiga Tahap Perkembangan *Khudī***

  Iqbal memetakan perkembangan *khudī* menuju *Insan Kamil* dalam tiga tahap: *iṭā'ah* (ketaatan), *ḍabṭ-i nafs* (kontrol diri), dan *niyābat-i Ilāhī* (kekhalifahan Ilahi). Tahap pertama adalah ketaatan kepada hukum Ilahi—bukan sebagai ketundukan buta yang melemahkan, melainkan sebagai disiplin yang membentuk karakter. Sebagaimana unta yang harus dilatih untuk tunduk kepada penunggangnya sebelum ia dapat menempuh perjalanan

jauh, demikian pula *khudī* harus dilatih melalui ketaatan sebelum ia dapat berkembang ke tahap yang lebih tinggi (Schimmel, 1975).

Tahap kedua adalah kontrol diri (*ḍabṭ-i nafs*), yang dalam terminologi klasik setara dengan *tazkiyat al-nafs* dan *mujāhadah*. Namun, Iqbal menekankan bahwa kontrol diri bukanlah penghancuran diri, melainkan penguasaan diri yang memungkinkan *khudī* untuk tidak diperbudak oleh hasrat-hasrat rendah. Di sinilah Iqbal mengkritik konsep *fanā'* dalam tasawuf tertentu yang ia anggap telah disalahpahami sebagai penghancuran total ego. Baginya, *fanā'* yang sejati bukanlah hilangnya ego, melainkan peleburan ego palsu—diri yang terkungkung oleh hawa nafsu—ke dalam Ego Sejati yang menyerap sifat-sifat Ilahi. Produk dari *fanā'* ini adalah *baqā'*—keberlangsungan dalam kesadaran Ilahi yang justru menguatkan, bukan melemahkan *khudī* (Rahman, 1982).

Tahap ketiga, yang merupakan puncak dari perkembangan *khudī*, adalah *niyābat-i Ilāhī*—kekhalifahan Ilahi. Pada tahap ini, *Insan Kamil* telah menjadi wakil Tuhan yang sejati, yang bertindak dalam sejarah dengan otoritas spiritual, kreativitas tanpa batas, dan tanggung jawab moral yang tinggi. Ia adalah *mard-i mu'min* (manusia beriman) yang digambarkan Iqbal dalam puisinya: pribadi yang "lebih keras dari batu, tetapi lebih lembut dari embun," yang menaklukkan dunia bukan untuk menguasainya, tetapi untuk mentransformasinya. Sosok ini adalah personifikasi dari *shahīd* (saksi kebenaran) dan *ṣiddīq* (pembenar kebenaran) yang kehadirannya menjadi rahmat bagi semesta (Schimmel, 1975).

- **Kritik terhadap Tasawuf Panteistik dan Pembelaan terhadap Kreativitas Manusia**

Untuk memahami sepenuhnya posisi Iqbal, kita perlu menempatkannya dalam konteks polemiknya dengan tasawuf panteistik, terutama yang diilhami oleh Ibn 'Arabī dan sebagian penafsir al-Jīlī yang menekankan aspek *fanā'* secara pasif. Iqbal menghormati kedalaman Ibn 'Arabī dan al-Jīlī, tetapi ia menolak implikasi dari *waḥdat al-wujūd* yang ia anggap telah mengaburkan perbedaan antara Tuhan dan manusia, serta mendorong sikap pasif dan *quietism* politik. Dalam *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*, Iqbal menulis bahwa *waḥdat al-wujūd* telah berkembang menjadi semacam monisme spiritual yang mengancam untuk melarutkan individualitas manusia ke dalam lautan Wujud yang tak terdiferensiasi (Rahman, 1982).

Bagi Iqbal, individualitas manusia adalah sesuatu yang nyata, berharga, dan harus dipertahankan. Penciptaan manusia sebagai *khalīfah* adalah penegasan atas realitas dan tanggung jawab individu, bukan pelarutannya ke dalam Wujud Mutlak. Inilah mengapa ia menekankan bahwa perjalanan spiritual bukanlah perjalanan menuju peleburan dalam pengertian hilangnya

ego, melainkan perjalanan menuju penguatan dan penyerapan sifat-sifat Ilahi yang memungkinkan *khudī* untuk menjadi semakin otentik dan berdaya.

Dalam konteks pendidikan, implikasi dari pemikiran Iqbal sangat signifikan. Ia menolak model pendidikan yang hanya menekankan kepatuhan dan hafalan (*taqlīd*) yang telah mendominasi sistem pendidikan tradisional Muslim selama berabad-abad. Sebaliknya, ia menyerukan pendidikan yang membangkitkan kreativitas, kemandirian berpikir, dan keberanian untuk berijtihad. *Insan Kamil* dalam kerangka ini adalah produk dari pendidikan yang membebaskan, bukan yang membelenggu; yang menumbuhkan *khudī*, bukan yang menekannya (Wan Daud, 1998). Iqbal akan sangat setuju dengan apa yang dikemukakan oleh Palmer (1998) berabad-abad kemudian: bahwa pendidikan yang baik adalah pendidikan yang menghormati dan menumbuhkan "inner landscape" peserta didik, bukan yang memaksakan cetakan eksternal secara seragam.

Kontribusi Iqbal yang paling berharga bagi diskursus *Insan Kamil* adalah penekanannya pada dimensi sosial dan historis. *Insan Kamil* baginya bukanlah pertapa di gua yang hanya mementingkan keselamatan individual, melainkan agen perubahan yang bertanggung jawab atas nasib komunitasnya. Dalam puisinya yang terkenal, *Jawāb-i Shikwah* (Jawaban atas Keluhan), Iqbal menggambarkan Tuhan yang menciptakan malam untuk tidur, tetapi menciptakan siang untuk bekerja, menegaskan bahwa spiritualitas Islam adalah spiritualitas yang aktif dan terlibat, bukan yang pasif dan mengasingkan diri.

Di sinilah Iqbal bertemu dengan kritik yang diajukan oleh para pemikir kontemporer seperti Tariq Ramadan (2009) terhadap dikotomi antara "spiritual" dan "duniawi," antara "kontemplasi" dan "aksi." *Insan Kamil* dalam perspektif Iqbal adalah seorang *mujāhid* di jalan Allah—bukan hanya dalam arti perjuangan melawan hawa nafsu (*jihād akbar*), tetapi juga perjuangan untuk keadilan sosial, pembebasan dari penindasan, dan transformasi peradaban (*jihād aṣghar* yang juga besar). Dalam kerangka psikologi modern, konsep ini memiliki resonansi dengan gagasan Viktor Frankl (2006) tentang *will to meaning*—dorongan manusia untuk menemukan dan menciptakan makna melalui keterlibatan aktif dengan dunia, bukan melalui pelarian darinya.

Dengan demikian, Iqbal memberikan kepada kita sebuah visi tentang *Insan Kamil* yang tidak tercerabut dari akar tradisi, tetapi direkonstruksi untuk menjawab tantangan modernitas. Dari Al-Ghazālī kita mewarisi penekanan pada *tazkiyat al-nafs* dan integrasi epistemologis; dari Ibn 'Arabī kita mewarisi kedalaman ontologis dan visi tentang manusia sebagai cermin Ilahi; dari al-Jīlī kita mewarisi sistematisasi *maqāmāt* dan doktrin *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* sebagai peta jalan spiritual; dan dari Iqbal kita mewarisi dinamisme, kreativitas, dan tanggung jawab sejarah. Kini, kita beralih ke tokoh kelima, Syed Muhammad Naquib al-

Attas, yang mengembalikan seluruh diskursus ini ke dalam kerangka pendidikan melalui konsep *ta'dīb*—sebuah sintesis yang menghubungkan kembali *Insan Kamil* dengan *adab* sebagai inti dari proses pendidikan Islam.

E. Syed Muhammad Naquib al-Attas

Perjalanan diskursus *Insan Kamil* yang telah kita telusuri—dari integrasi epistemologis Al-Ghazālī, metafisika kosmis Ibn 'Arabī, sistematisasi al-Jīlī, hingga dinamisme eksistensial Iqbal—kini menemukan sintesisnya dalam pemikiran Syed Muhammad Naquib al-Attas (l. 1931 M), seorang filsuf, sejarawan, dan pendidik Melayu yang telah memberikan kontribusi monumental bagi perumusan kembali tujuan, istilah, dan kerangka pendidikan Islam di era kontemporer. Jika Iqbal merekonstruksi *Insan Kamil* dalam idiom filsafat ego dan aktivisme sosial, maka al-Attas mengembalikan diskursus ini ke intinya yang paling fundamental dalam tradisi Islam: *adab*. Melalui konsep *ta'dīb*—yang telah disinggung dalam subbab 2.8—al-Attas tidak hanya menawarkan sebuah istilah alternatif untuk pendidikan Islam, tetapi juga merumuskan kembali seluruh kerangka ontologis, epistemologis, dan aksiologis yang menempatkan *Insan Kamil* sebagai tujuan tertinggi dari proses *ta'dīb* itu sendiri.

- **Kritik terhadap *Tarbiyah* dan *Ta'līm***

  Untuk memahami posisi al-Attas, kita harus memulai dari kritik fundamentalnya terhadap penggunaan istilah *tarbiyah* dan *ta'līm* sebagai padanan untuk "pendidikan" dalam Islam. Al-Attas berargumen bahwa kedua istilah ini tidak memadai secara semantik dan konseptual untuk menangkap esensi pendidikan Islam yang sejati. *Tarbiyah*, yang secara etimologis berakar pada kata *rabbā* (menumbuhkan, mengembangkan), memiliki konotasi yang terlalu material dan biologis—ia lebih tepat digunakan untuk pengasuhan dan pemeliharaan makhluk-makhluk non-rasional seperti hewan dan tumbuhan. *Ta'līm*, di sisi lain, hanya mencakup aspek pengajaran dan transmisi pengetahuan (*'ilm*), tetapi tidak dengan sendirinya mencakup dimensi pembentukan karakter, penanaman adab, dan transformasi spiritual yang menjadi inti pendidikan Islam (Wan Daud, 1998).

  Bagi al-Attas, istilah yang paling tepat dan paling fundamental untuk pendidikan Islam adalah *ta'dīb*, yang berakar pada kata *adab*. *Adab* dalam pemahaman al-Attas—yang ia gali dari tradisi klasik Islam dan ia formulasikan kembali secara sistematis—adalah "pengenalan dan pengakuan terhadap realitas bahwasanya ilmu dan segala sesuatu yang ada memiliki tempat yang tepat dalam tatanan dan hierarki penciptaan, dan bahwa manusia, sebagai makhluk yang bertanggung jawab, harus mengenali dan mengakui tempatnya yang tepat dalam tatanan tersebut" (Al-Attas dalam Wan Daud, 1998). *Adab* dengan demikian adalah kondisi mental, spiritual, dan eksistensial yang memungkinkan seseorang bertindak dengan benar, adil, dan bijaksana dalam

setiap situasi, karena ia memahami di mana dan bagaimana setiap sesuatu—termasuk dirinya sendiri—ditempatkan dalam tatanan kosmis yang berpusat pada Tauhid.

Dengan mendefinisikan pendidikan sebagai *ta'dīb*, al-Attas hendak menegaskan bahwa inti dari pendidikan Islam bukanlah sekadar transfer pengetahuan (*ta'līm*) atau pertumbuhan organik (*tarbiyah*), melainkan penanaman adab secara gradual dan berkelanjutan ke dalam diri peserta didik. Hasil dari proses ini adalah *insān adabī*—manusia yang beradab, yang dalam dirinya tercermin keseimbangan antara ilmu, amal, dan akhlak. *Insan Kamil* dalam kerangka al-Attas adalah puncak dari *insān adabī*, yaitu manusia yang adabnya telah sempurna sehingga ia mampu mengenali dan menempatkan segala sesuatu—termasuk dirinya sendiri—pada tempatnya yang tepat dalam hubungannya dengan Tuhan, dengan sesama manusia, dengan alam semesta, dan dengan dirinya sendiri.

- **Adab sebagai Inti *Insan Kamil***

Pemikiran al-Attas tentang *Insan Kamil* tidak dapat dipisahkan dari ontologi Tauhid yang menjadi fondasinya. Dalam kerangka Tauhid, segala sesuatu di alam semesta memiliki tempat dan peringkatnya masing-masing dalam hierarki eksistensi: Allah Swt. sebagai Pencipta dan Pusat Mutlak, manusia sebagai khalifah yang mengemban amanat, alam sebagai *āyāt* (tanda-tanda) yang harus dibaca dan dihormati, dan ilmu sebagai sarana untuk mengenali realitas sebagaimana adanya (*ḥaqā'iq al-ashyā'*). Adab adalah kondisi eksistensial yang memungkinkan manusia untuk melihat, mengenali, dan mengakui hierarki ini, lalu bertindak sesuai dengannya (Nasr, 2002).

Insan Kamil dalam perspektif al-Attas adalah manusia yang telah mencapai tingkat adab yang paling sempurna—yang tidak hanya mengetahui secara intelektual tentang tempatnya dalam tatanan kosmis, tetapi juga menghayati dan mewujudkannya dalam setiap aspek kehidupannya. Ia adalah *'abd Allāh* (hamba Allah) yang sejati, yang penghambaannya lahir dari pengenalan (*ma'rifah*) yang mendalam, bukan dari ketakutan atau ketidaktahuan. Ia juga adalah *khalīfat Allāh* yang sejati, yang kekhalifahannya dijalankan dengan penuh tanggung jawab, keadilan, dan kebijaksanaan, karena ia memahami bahwa kekuasaannya hanyalah titipan yang harus dipertanggungjawabkan di hadapan Pemilik sejati (Wan Daud, 1998).

Di sinilah al-Attas bertemu sekaligus melampaui para pendahulunya. Dari Al-Ghazālī ia mengambil penekanan pada integrasi ilmu dan amal, serta pentingnya *tazkiyat al-nafs* sebagai jalan menuju *ma'rifah*. Dari Ibn 'Arabī ia mengambil pemahaman tentang hierarki wujud dan posisi sentral manusia sebagai *al-kawn al-jāmi'*. Dari al-Jīlī ia mengambil penekanan pada keseimbangan syariat dan hakikat, serta pemahaman bahwa *Insan Kamil* adalah cermin yang merefleksikan *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* secara sempurna. Dari

Iqbal ia mengambil kesadaran akan pentingnya dinamisme dan tanggung jawab sejarah. Namun, al-Attas mengembalikan seluruh warisan ini ke dalam kerangka *adab* yang lebih operasional dan pedagogis. *Insan Kamil* bukan lagi konsep metafisik yang jauh dan abstrak, melainkan tujuan yang dapat didekati melalui kurikulum, metode pengajaran, dan lingkungan pendidikan yang dirancang secara sadar untuk menanamkan adab.

- **Dimensi Epistemologis**

  Salah satu kontribusi paling orisinal al-Attas adalah pemikirannya tentang hubungan intrinsik antara ilmu dan adab. Dalam sistemnya, ilmu tidak boleh dipisahkan dari adab. Ilmu yang diperoleh tanpa adab adalah ilmu yang cacat, berbahaya, dan dapat menjerumuskan manusia ke dalam kesombongan intelektual dan kesesatan moral. Sebaliknya, adab yang tidak dilandasi oleh ilmu yang benar akan menjadi kosong dan hanya berupa formalitas lahiriah (Wan Daud, 1998).

  Al-Attas mengkritik tajam sekularisasi ilmu yang terjadi di dunia modern—sebuah proses yang ia sebut sebagai "pencabutan ilmu dari akar spiritual dan metafisiknya" sehingga ilmu menjadi "tersesat" (*misguided knowledge*). Ilmu yang tersesat ini melahirkan manusia yang cerdas secara intelektual tetapi buta secara spiritual; manusia yang mampu membangun teknologi canggih tetapi tidak mampu membedakan antara yang benar dan yang salah dalam makna yang paling fundamental. Inilah *loss of adab*—kehilangan adab—yang menurut al-Attas merupakan akar dari seluruh krisis peradaban modern (Hallaq, 2013, sejalan dengan argumen ini).

  Maka, *ta'dīb* sebagai proses pendidikan adalah upaya untuk mengembalikan ilmu ke tempatnya yang tepat: sebagai sarana untuk mengenali Tuhan, memahami tanggung jawab kekhalifahan, dan mewujudkan keadilan. *Insan Kamil* dalam kerangka ini adalah "manusia yang baik" (*the good man*), yaitu manusia yang ilmunya membuahkan amal saleh, yang amalnya dilandasi oleh ilmu yang benar, dan yang seluruh keberadaannya merefleksikan adab terhadap Tuhan, Nabi, sesama, alam, dan dirinya sendiri. Definisi ini memiliki kemiripan dengan konsep *al-Insān al-Kāmil* al-Jīlī yang menekankan manifestasi *al-asmā' al-ḥusnā* dalam tindakan, tetapi al-Attas memberinya kerangka pedagogis yang lebih konkret melalui *ta'dīb*.

Pemikiran al-Attas memiliki implikasi pedagogis yang sangat konkret. Pertama, kurikulum pendidikan Islam harus dirancang sedemikian rupa sehingga setiap mata pelajaran—baik ilmu-ilmu agama maupun ilmu-ilmu rasional dan empiris—diajarkan dalam kerangka Tauhid dan diorientasikan pada penanaman adab. Fardhu 'ain (kewajiban individual) harus menjadi inti kurikulum, karena ia membentuk fondasi spiritual dan moral yang tanpanya fardhu kifayah (kewajiban kolektif) akan kehilangan arah dan makna (Wan Daud, 1998).

Kedua, peran guru dalam sistem *ta'dīb* sangat sentral. Guru bukan sekadar instruktur atau fasilitator, melainkan *mu'addib*—penanam adab—yang mendidik melalui keteladanan, bimbingan, dan otoritas spiritual. Al-Attas menekankan bahwa otoritas guru bukanlah otoritarianisme, melainkan otoritas yang lahir dari ilmu, adab, dan tanggung jawab. Dalam hal ini ia sejalan dengan Al-Ghazālī yang menekankan pentingnya *mursyid* sebagai pembimbing ruhani, dan dengan Palmer (1998) yang menekankan bahwa mengajar adalah tindakan yang lahir dari "inner landscape" guru yang terintegrasi.

Ketiga, lingkungan pendidikan harus mencerminkan adab. Institusi pendidikan Islam harus menjadi "ruang adab" di mana setiap elemen—dari arsitektur, tata tertib, hubungan antar warga kampus, hingga kegiatan ekstrakurikuler—dirancang untuk menanamkan dan memperkuat adab. Al-Attas sendiri mendirikan ISTAC (International Institute of Islamic Thought and Civilization) sebagai perwujudan dari visi ini: sebuah institusi di mana ilmu-ilmu Islam dan ilmu-ilmu modern dipelajari secara terintegrasi dalam atmosfer adab dan keteladanan.

Pemikiran al-Attas tidak luput dari kritik. Beberapa sarjana menganggap penekanannya pada *ta'dīb* sebagai istilah yang paling tepat untuk pendidikan Islam terlalu eksklusif dan mengabaikan kontribusi semantik dari *tarbiyah* dan *ta'līm* yang telah mapan dalam tradisi. Yang lain mempertanyakan apakah konsep *adab* sebagaimana dirumuskannya tidak terlalu elitis dan terkait erat dengan konteks budaya Melayu-Islam yang spesifik, sehingga sulit ditransplantasikan ke konteks Muslim lain (Metcalf, 1984, meskipun studinya tentang adab di Asia Selatan justru menunjukkan fleksibilitas dan adaptabilitas konsep ini).

Namun, terlepas dari kritik-kritik tersebut, kontribusi al-Attas bagi diskursus *Insan Kamil* dan pendidikan Islam kontemporer sangatlah signifikan. Ia berhasil merumuskan kembali tujuan pendidikan Islam dalam kerangka yang koheren, mendalam, dan operasional. *Insan Kamil* dalam perspektif al-Attas bukanlah cita-cita yang mengawang-awang, melainkan *insān adabī* yang dapat dibentuk melalui proses *ta'dīb* yang sadar dan sistematis. Di tengah krisis adab yang melanda dunia modern—yang termanifestasi dalam kerusakan lingkungan, ketidakadilan sosial, korupsi, dan disintegrasi keluarga—gagasan al-Attas tentang pendidikan sebagai penanaman adab menawarkan jalan keluar yang berakar pada tradisi Islam sekaligus relevan untuk merespons tantangan kontemporer.

Dengan demikian, dari kelima tokoh yang telah kita bahas, kita memperoleh spektrum yang kaya dan saling melengkapi: Al-Ghazālī memberikan fondasi psikologi spiritual dan integrasi epistemologis; Ibn 'Arabī menyediakan kedalaman ontologis dan visi tentang manusia sebagai cermin Ilahi; al-Jīlī menyediakan sistematisasi *maqāmāt* dan doktrin *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* sebagai peta jalan spiritual; Iqbal menyuntikkan dinamisme, kreativitas, dan tanggung

jawab sejarah; dan al-Attas mengembalikan semuanya ke dalam kerangka *adab* yang menjadi inti pendidikan Islam.

DIMENSI INSAN KAMIL

SETELAH menelusuri pandangan para tokoh—dari Al-Ghazālī hingga al-Attas—kita memperoleh gambaran yang kaya dan multidimensi tentang *Insan Kamil*. Masing-masing pemikir menyumbangkan perspektif unik yang menekankan aspek tertentu dari manusia sempurna: Al-Ghazālī menitikberatkan penyucian jiwa dan integrasi epistemologis, Ibn 'Arabī membangun ontologi kosmis tentang manusia sebagai cermin Ilahi, al-Jīlī menyistematisasikan maqāmāt spiritual dan doktrin citra Ilahi, Iqbal menyuntikkan dinamisme eksistensial dan tanggung jawab sejarah, dan al-Attas mengembalikan seluruh diskursus ke dalam kerangka adab sebagai inti pendidikan. Namun, pertanyaan yang secara alamiah muncul dari seluruh pemaparan tersebut adalah: jika *Insan Kamil* adalah tujuan pendidikan, dimensi-dimensi konkret apakah yang membentuk sosok manusia paripurna itu? Dengan kata lain, apa saja komponen-komponen yang harus dikembangkan oleh pendidikan Islam agar peserta didik dapat bergerak menuju ideal *Insan Kamil*?

Bagian ini akan mengurai secara sistematis lima dimensi fundamental *Insan Kamil* yang menjadi target pembentukan dalam pendidikan Islam: dimensi spiritual, dimensi moral, dimensi intelektual, dimensi sosial, dan dimensi kepemimpinan. Pembagian ke dalam lima dimensi ini bersifat analitis dan pedagogis, dimaksudkan untuk memudahkan pemahaman dan perancangan kurikulum. Secara ontologis, kelima dimensi ini bukanlah entitas-entitas terpisah yang beroperasi secara independen, melainkan aspek-aspek yang saling menembus dan terintegrasi dalam satu kesatuan eksistensial manusia. Sebagaimana ditegaskan oleh Kartanegara (2003), integralitas adalah ciri fundamental epistemologi dan antropologi Islam; manusia bukanlah makhluk yang terfragmentasi, melainkan totalitas yang di dalamnya dimensi ruhani, akali, etis, dan sosial saling terkait secara harmonis. *Insan Kamil* adalah manifestasi dari keutuhan ini—sebuah kesatuan organik di mana spiritualitas menjiwai intelektualitas, moralitas membimbing tindakan sosial, dan kepemimpinan lahir dari integrasi seluruh dimensi tersebut.

Dimensi spiritual merupakan fondasi paling dalam yang menopang seluruh dimensi lainnya. Ia berkaitan dengan hubungan vertikal antara manusia dan Tuhannya, kualitas penghambaan (*'ubūdiyyah*), dan proses penyucian jiwa (*tazkiyat al-nafs*) yang telah dibahas secara ekstensif dalam subbab 2.9 dan menjadi inti pemikiran Al-Ghazālī (2000) serta al-Jīlī. Tanpa fondasi spiritual yang kokoh, seluruh dimensi lainnya kehilangan arah dan makna terdalamnya. Dimensi moral berkaitan dengan internalisasi akhlak mulia (*al-akhlāq al-karīmah*) yang termanifestasi dalam perilaku lahir dan batin; dimensi ini merupakan buah dari spiritualitas yang sejati dan inti dari *ta'dīb* sebagaimana dirumuskan oleh al-Attas (Wan Daud, 1998). Dimensi

intelektual mencakup pengembangan akal dan penguasaan ilmu pengetahuan dalam kerangka Tauhid, sejalan dengan epistemologi integratif yang telah diurai dalam subbab 2.1 hingga 2.4. Dimensi sosial menekankan tanggung jawab manusia sebagai makhluk kolektif yang harus menebarkan rahmat dan keadilan di tengah masyarakat (Rahman, 1982; Ramadan, 2009). Dimensi kepemimpinan, yang merupakan puncak dari aktualisasi keempat dimensi sebelumnya, berkaitan dengan kapasitas untuk memikul amanat kekhalifahan—memimpin diri sendiri, keluarga, masyarakat, dan peradaban menuju kebaikan dan kemaslahatan (Nasr, 2002).

Penting untuk dicatat bahwa urutan penyajian dimensi-dimensi ini tidak dimaksudkan sebagai urutan hierarkis yang kaku. Dalam praktik pendidikan, seluruh dimensi ini harus dikembangkan secara simultan dan terpadu. Seorang peserta didik yang hanya unggul secara intelektual tetapi miskin secara spiritual dan moral bukanlah *Insan Kamil*, melainkan cermin dari *loss of adab* yang dikritik oleh al-Attas (Wan Daud, 1998). Demikian pula, seseorang yang saleh secara spiritual tetapi tidak peduli terhadap ketidakadilan sosial dan tidak memiliki kapasitas kepemimpinan belumlah mencapai *kamāl* dalam maknanya yang penuh, karena ia belum mengaktualisasikan tanggung jawab kekhalifahannya. Iqbal (dalam Rahman, 1982) mengingatkan bahwa spiritualitas yang sejati tidak mengasingkan diri dari sejarah, melainkan terjun ke dalamnya untuk mentransformasi.

Penyusunan dimensi-dimensi ini juga merefleksikan sintesis dari pemikiran para tokoh yang telah dibahas. Dari Al-Ghazālī, kita memperoleh penekanan pada integrasi dimensi spiritual, moral, dan intelektual melalui *tazkiyah* dan *ma'rifah*. Dari Ibn 'Arabī dan al-Jīlī, kita mewarisi pemahaman bahwa seluruh dimensi manusia adalah lokus *tajallī* Ilahi yang harus diseimbangkan secara harmonis (Chittick, 1992). Dari Iqbal, kita belajar bahwa dimensi sosial dan kepemimpinan bukanlah tambahan opsional, melainkan konsekuensi niscaya dari *khudī* yang telah berkembang sempurna. Dan dari al-Attas, kita memperoleh kerangka *adab* yang menyatukan seluruh dimensi dalam satu visi tentang manusia yang mengenali dan menempatkan segala sesuatu pada tempatnya yang tepat.

Dengan demikian, Bagian ini akan menguraikan masing-masing dimensi secara mendalam, menunjukkan landasan Qur'aninya, relevansinya dengan pemikiran para tokoh, dan implikasinya bagi praktik pendidikan Islam. Pembahasan ini akan menjadi jembatan menuju Bagian E, yang akan mengkaji bagaimana konsep *Insan Kamil* dengan seluruh dimensinya dapat diterjemahkan ke dalam kerangka pendidikan Islam kontemporer—sebuah upaya untuk menjawab pertanyaan: bagaimana kita mendidik manusia paripurna di era yang ditandai oleh fragmentasi, sekularisasi, dan krisis makna?

1. Dimensi Spiritual

Dimensi spiritual merupakan fondasi paling dalam dan poros yang menopang seluruh dimensi *Insan Kamil* lainnya. Ia berkaitan dengan kualitas hubungan vertikal antara manusia dan Tuhannya—sebuah hubungan yang dalam Al-Qur'an disebut sebagai *'ubūdiyyah* (penghambaan) dan dalam tradisi tasawuf mencapai puncaknya dalam *ma'rifah* (pengenalan mendalam) dan *maḥabbah* (cinta Ilahi). Dimensi ini bukan sekadar salah satu aspek dari *Insan Kamil*, melainkan inti eksistensial yang memberi makna, arah, dan daya hidup bagi seluruh dimensi lainnya. Tanpa fondasi spiritual yang kokoh, intelektualitas akan merosot menjadi rasionalisme kering, moralitas akan menjadi sekadar kepatutan sosial tanpa ruh, kepedulian sosial akan kehilangan orientasi transendentalnya, dan kepemimpinan akan berubah menjadi kekuasaan yang menindas. Dengan demikian, membahas dimensi spiritual *Insan Kamil* berarti menyelami jantung dari seluruh proyek pendidikan Islam.

- **Hakikat Dimensi Spiritual**

  Untuk memahami dimensi spiritual secara tepat, kita harus kembali kepada konsepsi Islam tentang struktur eksistensial manusia. Sebagaimana telah disinggung dalam subbab 2.9 tentang *Tazkiyah*, manusia dalam pandangan Islam bukanlah sekadar entitas biologis atau psikologis, melainkan makhluk yang memiliki dimensi ruhaniah yang menjadi esensi sejatinya. Al-Qur'an menegaskan hal ini melalui firman-Nya:

  فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ

  "Maka apabila Aku telah menyempurnakan kejadiannya dan telah meniupkan ke dalamnya ruh-Ku, maka tunduklah kamu kepadanya dengan bersujud." (Q.S. Al-Hijr: 29)

  Ayat ini menegaskan bahwa kemuliaan manusia—yang karenanya para malaikat diperintahkan bersujud—terletak pada ruh Ilahi yang ditiupkan ke dalam dirinya. Ruh inilah yang menjadi substrat bagi seluruh potensi spiritual manusia, yang memungkinkannya mengenal (*ma'rifah*), mencintai (*maḥabbah*), dan mendekat (*qurb*) kepada Allah Swt. (Nasr, 2002). Dalam tradisi tasawuf, ruh ini sering diidentikkan dengan *al-qalb* (hati) bukan dalam pengertian organ fisik, melainkan sebagai *al-laṭīfah al-rabbāniyyah*—substansi halus ketuhanan yang menjadi pusat kesadaran spiritual dan lokus penerimaan cahaya Ilahi (Al-Ghazālī, 2000). Hati dalam pengertian inilah yang oleh Al-Muḥāsibī (1986) dalam *Kitāb al-Ri'āyah* disebut sebagai objek utama penjagaan (*ri'āyah*) dan introspeksi (*muḥāsabah*), karena kebersihan atau kekotoran hati menentukan kualitas spiritualitas seseorang.

  Konsep fitrah juga menjadi kunci dalam memahami dimensi spiritual *Insan Kamil*. Al-Qur'an menyatakan:

فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ

"Maka hadapkanlah wajahmu dengan lurus kepada agama (Islam); (sesuai) fitrah Allah yang telah menciptakan manusia menurut fitrah itu. Tidak ada perubahan pada ciptaan Allah. Itulah agama yang lurus, tetapi kebanyakan manusia tidak mengetahui." (Q.S. Ar-Rūm: 30)

Fitrah adalah kecenderungan bawaan manusia untuk mengenali dan menyembah Tuhan Yang Esa, sebuah potensi spiritual yang tertanam dalam setiap jiwa manusia sejak penciptaannya (Rahman, 1982). Pendidikan Islam, dalam kerangka *tarbiyah* dan *tazkiyah* , bertugas untuk menjaga dan mengembangkan fitrah ini agar tidak terkubur di bawah timbunan hawa nafsu, kelalaian, dan pengaruh lingkungan yang merusak. *Insan Kamil* dalam dimensi spiritualnya adalah pribadi yang fitrahnya telah bersih kembali seperti sedia kala—seorang yang kembali kepada keadaan *ḥanīf*, lurus dan murni dalam penghambaannya kepada Allah.

- **Tingkatan-Tingkatan Spiritual**

  Dimensi spiritual *Insan Kamil* tidak terbentuk secara instan, melainkan melalui proses berjenjang yang dalam tradisi tasawuf dikenal dengan istilah *maqāmāt* (stasiun-stasiun spiritual). Al-Jīlī, sebagaimana diurai dalam subbab sebelumnya, menyusun tingkatan-tingkatan ini secara hierarkis: dimulai dari *islām* (ketundukan lahiriah), meningkat ke *īmān* (keyakinan yang meresap ke dalam hati), berlanjut ke *iḥsān* (penghayatan akan kehadiran Allah), hingga mencapai puncaknya pada *shuhūd* (penyaksian) dan *taḥqīq* (realisasi sejati). Setiap tingkatan menuntut disiplin spiritual tertentu, dan setiap peningkatan ke tingkatan berikutnya melibatkan transformasi kesadaran yang mendalam.

  Al-Ghazālī (2000), dalam kerangka yang sedikit berbeda namun sejalan secara substansial, menekankan bahwa perjalanan spiritual menuju *ma'rifat Allāh* harus dimulai dengan kepatuhan ketat terhadap syariat (*islām*), dilanjutkan dengan pengamalan yang konsisten dan mendalam (*īmān*), dan mencapai puncaknya pada *iḥsān*—yaitu "menyembah Allah seolah-olah engkau melihat-Nya, dan jika engkau tidak melihat-Nya, sesungguhnya Dia melihatmu" (H.R. Muslim). *Iḥsān* inilah yang menjadi inti dari dimensi spiritual *Insan Kamil*: suatu keadaan di mana kesadaran akan kehadiran dan pengawasan Allah (*murāqabah*) telah menjadi napas eksistensial yang terus-menerus, bukan sekadar momen-momen puncak yang terisolasi.

  Dalam tahapan yang lebih tinggi, *Insan Kamil* mencapai *ma'rifah*—pengenalan mendalam yang melampaui sekadar pengetahuan konseptual (*'ilm*). *Ma'rifah* adalah pengetahuan yang diperoleh melalui *dhawq* (pengecapan spiritual langsung), bukan melalui penalaran diskursif atau

hafalan teks. Ibn 'Arabī (dalam Chittick, 1992) menyebutnya sebagai "penyingkapan" (*kashf*) dan "penyaksian" (*shuhūd*)—suatu keadaan di mana hijab-hijab antara hamba dan Tuhannya tersingkap, dan hati menjadi cermin yang memantulkan *tajallī* Ilahi. Al-Jīlī menambahkan bahwa *ma'rifah* sejati adalah ketika manusia menyadari bahwa dirinya adalah *maẓhar* (lokus penampakan) dari *al-ṣūrah al-ilāhiyyah*—bahwa seluruh eksistensinya, dalam makna ontologis yang paling dalam, adalah milik Allah dan kembali kepada-Nya.

- **Komponen-Komponen Dimensi Spiritual**

  Untuk keperluan pedagogis, dimensi spiritual *Insan Kamil* dapat diurai ke dalam beberapa komponen yang saling terkait. **Pertama** adalah iman (*īmān*), yang dalam Al-Qur'an didefinisikan bukan sekadar pernyataan lisan, melainkan keyakinan yang meresap ke dalam hati dan dibuktikan dengan amal perbuatan. Iman yang hidup akan melahirkan ketenangan, keberanian, dan optimisme—kualitas-kualitas yang oleh Iqbal (dalam Schimmel, 1975) dipandang sebagai tanda-tanda *khudī* yang kuat. Iman juga bersifat dinamis, bukan statis; ia dapat bertambah dan berkurang, sehingga memerlukan pembaruan terus-menerus melalui *mujāhadah* (perjuangan spiritual) dan *riyāḍah* (latihan ruhani).

  Kedua adalah taqwa (*taqwā*), yaitu kesadaran mendalam akan kehadiran dan pengawasan Allah yang melahirkan sikap hati-hati dan kepatuhan terhadap perintah dan larangan-Nya. Taqwa dalam Al-Qur'an disebut sebagai bekal terbaik bagi perjalanan hidup manusia dan sebagai kriteria kemuliaan sejati di sisi Allah: "Sesungguhnya yang paling mulia di antara kamu di sisi Allah adalah yang paling bertaqwa" (Q.S. Al-Ḥujurāt: 13). Dalam kerangka pendidikan, taqwa adalah buah dari proses *tarbiyah* dan *tazkiyah* yang berhasil—indikator bahwa ilmu yang dipelajari telah bertransformasi menjadi kesadaran dan perilaku (Wan Daud, 1998).

  Ketiga adalah ikhlas (*ikhlāṣ*), yaitu kemurnian niat dan orientasi hati yang hanya ditujukan kepada Allah Swt. Ikhlas adalah ruh dari seluruh amal perbuatan; tanpa ikhlas, amal yang paling spektakuler sekalipun tidak memiliki nilai spiritual. Al-Muḥāsibī (1986) menekankan bahwa ikhlas adalah medan pertempuran paling halus dalam jiwa manusia, karena di sanalah setan—melalui pintu *riyā'* (pamer) dan *'ujb* (bangga diri)—berusaha meracuni amal dari dalam. *Insan Kamil* adalah pribadi yang telah berhasil memurnikan motivasinya sehingga seluruh tindakannya—baik yang besar maupun yang kecil, yang publik maupun yang privat—semata-mata untuk mencari *riḍā Allāh*.

  Keempat adalah tawakkal (*tawakkul*), yaitu sikap berserah diri sepenuhnya kepada Allah setelah melakukan usaha maksimal. Tawakkal bukanlah pasivitas atau fatalisme; ia adalah keseimbangan antara ikhtiar

manusiawi dan keyakinan bahwa hasil akhir sepenuhnya berada di tangan Allah. Iqbal (dalam Rahman, 1982) menekankan bahwa tawakkal yang benar tidak melemahkan *khudī*, melainkan justru menguatkannya: ketika seseorang telah berusaha sekuat tenaga dan menyerahkan hasilnya kepada Allah, ia memperoleh ketenangan batin yang memungkinkannya untuk terus berjuang tanpa dihantui ketakutan akan kegagalan. Dalam dunia pendidikan, sikap ini sangat relevan: peserta didik yang memiliki tawakkal akan belajar dengan sungguh-sungguh tetapi tidak hancur jika hasil ujian tidak sesuai harapan, karena ia yakin bahwa Allah memiliki rencana terbaik.

Kelima adalah maḥabbah (*maḥabbah*), yaitu cinta kepada Allah yang menjadi motor penggerak seluruh ibadah dan amal. Dalam tradisi tasawuf, *maḥabbah* dipandang sebagai stasiun spiritual tertinggi yang melampaui sekadar takut (*khawf*) dan harap (*rajā'*). Rabi'ah al-'Adawiyyah (w. 801 M), salah seorang sufi perempuan terkemuka, mengungkapkan bahwa ia menyembah Allah bukan karena takut neraka atau mengharap surga, melainkan semata-mata karena cinta—sebuah ungkapan yang mencerminkan kemurnian motivasi spiritual (Schimmel, 1975). *Insan Kamil* adalah pecinta sejati yang seluruh keberadaannya diorientasikan kepada Sang Kekasih, dan cintanya kepada Allah mewarnai seluruh aspek kehidupannya.

Dalam kerangka pendidikan Islam, dimensi spiritual bukanlah tambahan atau pelengkap yang bisa diabaikan, melainkan fondasi yang tanpanya seluruh bangunan pendidikan akan rapuh. Palmer (1998), dalam konteks pendidikan Barat, menulis tentang pentingnya "inner landscape" guru dan peserta didik—ruang batin yang menjadi sumber dari seluruh tindakan mengajar dan belajar. Dalam Islam, "inner landscape" ini adalah hati (*qalb*) yang telah disucikan oleh *tazkiyah* dan diterangi oleh *ma'rifah*.

Pendidikan karakter (*character education*) yang saat ini menjadi tren di berbagai sistem pendidikan modern sebenarnya menemukan bentuknya yang paling otentik dalam pendidikan Islam yang berorientasi pada pengembangan dimensi spiritual. Lickona (1991) mendefinisikan pendidikan karakter sebagai upaya untuk membantu peserta didik mengetahui yang baik (*knowing the good*), menginginkan yang baik (*desiring the good*), dan melakukan yang baik (*doing the good*). Ketiga aspek ini—kognitif, afektif, dan behavioral—hanya dapat terintegrasi secara kokoh jika ada fondasi spiritual yang memberikan makna dan motivasi transendental. Tanpa fondasi ini, karakter hanya akan menjadi kepatuhan sosial yang rapuh, mudah goyah ketika berhadapan dengan godaan atau tekanan.

Insan Kamil dalam dimensi spiritualnya adalah pribadi yang "mengetahui yang baik" melalui ilmu yang bersumber dari wahyu, "menginginkan yang baik" melalui hati yang telah disucikan, dan "melakukan yang baik" melalui amal yang

didorong oleh ikhlas dan cinta kepada Allah. Ia adalah manifestasi dari doa Nabi Muhammad Saw.:

اللّٰهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ قَلْبًا سَلِيمًا

"Ya Allah, aku memohon kepada-Mu hati yang bersih." (H.R. Ahmad)

Hati yang bersih (*qalb salīm*) inilah inti dari dimensi spiritual *Insan Kamil*—hati yang bebas dari syirik, dengki, riya', dan segala penyakit batin yang menghalangi manusia dari Tuhannya.

Mengembangkan dimensi spiritual dalam pendidikan Islam bukanlah tugas yang mudah, apalagi di era modern yang ditandai oleh sekularisasi dan materialisme. Ia memerlukan pendekatan holistik yang melampaui sekadar penambahan mata pelajaran agama ke dalam kurikulum. Beberapa prinsip pedagogis yang dapat diderivasi dari pembahasan di atas adalah sebagai berikut.

Pertama, pendidikan spiritual harus dimulai dari keteladanan (*uswah*). Guru—dalam pengertian *mursyid* (pembimbing ruhani) dan *mu'addib* (penanam adab)—harus menjadi personifikasi dari nilai-nilai spiritual yang diajarkan. Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Ghazālī (2000), guru adalah "pewaris para nabi" (*warathat al-anbiyā'*) yang mendidik melalui keteladanan sebelum melalui kata-kata. Tanpa keteladanan, pengajaran nilai-nilai spiritual hanya akan menjadi retorika kosong yang tidak menyentuh hati peserta didik.

Kedua, kurikulum pendidikan Islam harus dirancang sedemikian rupa sehingga setiap mata pelajaran diintegrasikan ke dalam kerangka Tauhid dan diorientasikan pada pengembangan kesadaran akan kehadiran Allah. Ilmu alam, misalnya, tidak diajarkan sebagai sekadar kumpulan fakta empiris, melainkan sebagai *āyāt* (tanda-tanda) yang menyingkapkan kebesaran, keindahan, dan hikmah Sang Pencipta (Nasr, 2002). Ini sejalan dengan paradigma integrasi-interkoneksi yang dibahas dalam subbab 2.4.

Ketiga, praktik-praktik spiritual harus menjadi bagian integral dari kehidupan kampus atau sekolah. Ibadah tidak cukup hanya diajarkan secara teoretis dalam mata pelajaran fikih, tetapi harus dipraktikkan secara kolektif dengan penuh kesadaran dan penghayatan. Salat berjamaah, tilawah Al-Qur'an, zikir, doa, dan *qiyām al-layl* adalah laboratorium spiritual di mana peserta didik mengalami langsung hubungan dengan Tuhannya, bukan sekadar mempelajarinya dari buku teks.

Keempat, pendidikan spiritual memerlukan pembimbingan individual (*irshād*) yang memungkinkan guru untuk memahami kondisi batin masing-masing peserta didik dan membimbingnya sesuai dengan kebutuhan spiritualnya. Setiap peserta didik memiliki *maqām* spiritual yang berbeda; ada yang masih bergulat dengan kemalasan dalam ibadah, ada yang berjuang melawan riya', ada yang haus akan pengalaman spiritual yang lebih dalam. Pendekatan yang

seragam tidak akan efektif. Dalam tradisi Islam, hubungan *mursyid-murīd* (guru spiritual-murid) adalah hubungan yang intim dan personal, yang memungkinkan terjadinya transformasi batin yang mendalam.

Kelima, lingkungan pendidikan harus dirancang sebagai "ruang spiritual" yang mendukung pengembangan dimensi ini. Ini mencakup aspek fisik—seperti kebersihan, keindahan, dan ketersediaan tempat ibadah yang memadai—maupun aspek sosial—seperti budaya saling menghormati, keteladanan dari seluruh staf, dan kegiatan-kegiatan yang menumbuhkan kesadaran spiritual. Al-Attas (dalam Wan Daud, 1998) menekankan pentingnya atmosfer adab dalam institusi pendidikan, yang di dalamnya setiap elemen diarahkan untuk membentuk manusia yang mengenali tempatnya dalam tatanan Ilahi.

Dengan demikian, dimensi spiritual *Insan Kamil* adalah fondasi yang tanpanya seluruh bangunan manusia paripurna akan ambruk. Ia adalah ruh yang menjiwai intelektualitas, moralitas, solidaritas sosial, dan kepemimpinan. Pendidikan Islam yang otentik harus menempatkan pengembangan dimensi ini sebagai prioritas utama—bukan dalam arti mengabaikan dimensi-dimensi lain, melainkan dalam arti bahwa seluruh aktivitas pendidikan diilhami dan diarahkan oleh kesadaran spiritual yang mendalam. Sebagaimana ditegaskan oleh Al-Qur'an, kemenangan sejati adalah kemenangan bagi mereka yang telah menyucikan jiwanya:

قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا

"Sungguh beruntung orang yang menyucikannya (jiwa itu), dan sungguh rugi orang yang mengotorinya." (Q.S. Asy-Syams: 9-10)

2. Dimensi Moral

Jika dimensi spiritual merupakan fondasi vertikal yang menghubungkan manusia dengan Tuhannya, maka dimensi moral adalah manifestasi horizontal dari fondasi tersebut dalam bentuk akhlak, etika, dan perilaku. Dimensi ini merupakan jembatan antara kesadaran spiritual yang bersifat batiniah dengan tindakan nyata yang terlihat dalam kehidupan sehari-hari. Dalam kerangka *Insan Kamil*, spiritualitas tanpa moralitas adalah pohon tanpa buah—ia mungkin tampak hidup, tetapi tidak memberikan manfaat bagi sesama. Sebaliknya, moralitas tanpa spiritualitas adalah bangunan tanpa fondasi—ia mungkin tampak kokoh, tetapi rapuh ketika dihantam badai godaan dan ujian. *Insan Kamil* yang sejati adalah pribadi yang menyatukan keduanya: kesadaran spiritual yang mendalam melahirkan akhlak yang mulia, dan akhlak yang mulia menjadi bukti nyata dari kesadaran spiritual yang otentik.

- **Akhlak sebagai Inti Misi Kenabian**

  Signifikansi dimensi moral dalam Islam tidak dapat dilebih-lebihkan. Nabi Muhammad Saw. sendiri menegaskan bahwa inti dari misi kenabiannya adalah penyempurnaan akhlak:

إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ

"Sesungguhnya aku diutus hanya untuk menyempurnakan akhlak yang mulia." (H.R. Ahmad)

Hadis ini menempatkan akhlak pada posisi sentral dalam risalah Islam. Ia juga menegaskan bahwa akhlak mulia bukanlah sesuatu yang asing dalam tradisi manusia—ia telah ada dalam bentuknya yang parsial, dan Nabi datang untuk menyempurnakannya, melengkapinya, dan memberinya fondasi tauhid yang kokoh (Nasr, 2002). Dalam konteks *Insan Kamil*, penyempurnaan akhlak ini merupakan proses *takhalluq bi akhlāq Allāh* (berakhlak dengan akhlak Allah) yang menjadi inti dari pemikiran Al-Ghazālī (2000) dan para sufi lainnya. Manusia paripurna adalah pribadi yang telah menyerap ke dalam dirinya sifat-sifat Ilahi—seperti kasih sayang (*raḥmah*), keadilan (*'adl*), kebijaksanaan (*ḥikmah*), dan pemaafan (*'afw*)—dan mewujudkannya dalam interaksi sehari-hari.

- **Hubungan Integral antara Spiritualitas dan Moralitas**

  Dalam Islam, hubungan antara dimensi spiritual dan moral bersifat integral, bukan sekadar korelasional. Al-Qur'an berkali-kali menggandengkan iman dengan amal saleh:

  إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّٰتُ ٱلْفِرْدَوْسِ نُزُلًا

  "Sesungguhnya orang-orang yang beriman dan beramal saleh, bagi mereka adalah surga Firdaus sebagai tempat tinggal." (Q.S. Al-Kahfi: 107)

  Penggandengan yang konsisten ini menunjukkan bahwa iman tanpa amal adalah klaim yang hampa, dan amal tanpa iman adalah aktivitas yang kehilangan arah. Iman yang sejati—sebagai inti dari dimensi spiritual—pasti akan melahirkan amal saleh sebagai buahnya. Demikian pula, akhlak yang mulia tidak akan bertahan dalam ujian-ujian berat jika tidak dilandasi oleh iman yang kokoh. Al-Muḥāsibī (1986), dalam *Kitāb al-Ri'āyah*, menekankan bahwa penjagaan hati (*ri'āyah*) harus meliputi baik aspek batin maupun lahir: batin dijaga dari penyakit-penyakit spiritual seperti riya', ujub, dan dengki, sementara lahir dijaga melalui kepatuhan terhadap syariat dan akhlak mulia dalam pergaulan.

- **Komponen-Komponen Dimensi Moral**

  Untuk keperluan analitis, dimensi moral *Insan Kamil* dapat diurai ke dalam beberapa komponen utama yang kesemuanya memiliki landasan kuat dalam Al-Qur'an dan Sunnah.

  Pertama adalah shidq (*ṣidq*), yaitu kejujuran dan integritas. Shidq bukan sekadar berkata benar, melainkan keselarasan total antara apa yang ada di dalam hati, apa yang diucapkan oleh lisan, dan apa yang dilakukan oleh anggota

tubuh. Pribadi yang *ṣādiq* (jujur) adalah pribadi yang transparan, yang tidak memiliki kesenjangan antara dimensi privat dan publik dari kehidupannya. Dalam Al-Qur'an, predikat *ṣiddīq* (orang yang sangat jujur) adalah predikat yang sangat tinggi, disandingkan dengan para nabi dan syuhada (Q.S. An-Nisā': 69). Bagi *Insan Kamil*, shidq adalah fondasi dari seluruh akhlak lainnya; tanpanya, seluruh amal perbuatan hanya akan menjadi topeng yang menutupi kepalsuan batin.

Kedua adalah amanah (*amānah*), yaitu kapasitas untuk memikul tanggung jawab dan menunaikannya dengan sebaik-baiknya. Amanah dalam Al-Qur'an dikaitkan dengan perjanjian primordial antara manusia dan Tuhannya: manusia menerima amanat yang ditolak oleh langit, bumi, dan gunung-gunung (Q.S. Al-Aḥzāb: 72). Amanah ini mencakup tanggung jawab terhadap diri sendiri (menjaga kesucian jiwa dan kesehatan tubuh), terhadap sesama (menunaikan hak-hak orang lain), terhadap alam (menjaga kelestarian lingkungan), dan terhadap Tuhan (menjalankan syariat). *Insan Kamil* adalah *al-amīn*—pribadi yang terpercaya, yang kehadirannya memberikan rasa aman bagi siapa pun yang berinteraksi dengannya. Rasulullah Saw. sendiri telah dikenal sebagai *al-Amīn* jauh sebelum beliau diangkat menjadi Nabi, menunjukkan bahwa amanah adalah kualitas moral universal yang diakui bahkan oleh mereka yang belum beriman.

Ketiga adalah 'adl (*'adl*), yaitu keadilan. Keadilan dalam Islam adalah nilai sentral yang menempati posisi kedua setelah tauhid. Al-Qur'an memerintahkan:

إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ

"Sesungguhnya Allah menyuruh (kamu) berlaku adil dan berbuat kebajikan, memberi kepada kerabat, dan Allah melarang dari perbuatan keji, kemungkaran, dan permusuhan. Dia memberi pengajaran kepadamu agar kamu dapat mengambil pelajaran." (Q.S. An-Naḥl: 90)

Keadilan yang dimaksud mencakup keadilan terhadap diri sendiri (tidak menzalimi jiwa dan tubuh dengan perbuatan dosa), keadilan terhadap sesama (memberikan hak kepada setiap yang berhak), keadilan dalam penilaian (tidak memihak karena hawa nafsu), dan keadilan terhadap alam (tidak merusak keseimbangan ekosistem). *Insan Kamil* adalah pribadi yang adil—yang telah berhasil menyeimbangkan seluruh dimensi dirinya dan mampu bertindak adil dalam setiap situasi, bahkan terhadap musuh sekalipun (Q.S. Al-Mā'idah: 8). Keadilan dalam kerangka ini bukan sekadar prinsip legal-formal, melainkan kondisi eksistensial yang lahir dari *adab* yang sempurna, yaitu kemampuan untuk menempatkan segala sesuatu pada tempatnya yang tepat (Wan Daud, 1998).

Keempat adalah rahmah (*raḥmah*), yaitu kasih sayang. Rahmah adalah sifat Ilahi yang paling dominan dalam Al-Qur'an; Allah Swt. menyebut diri-Nya sebagai *al-Raḥmān* dan *al-Raḥīm*, dan menggambarkan Nabi Muhammad Saw. sebagai *raḥmatan li al-'ālamīn*—rahmat bagi seluruh alam (Q.S. Al-Anbiyā': 107). Bagi *Insan Kamil*, rahmah bukan sekadar perasaan sentimental, melainkan daya aktif yang mendorongnya untuk berbuat baik, menolong yang lemah, memaafkan yang bersalah, dan menyebarkan kebaikan kepada seluruh makhluk tanpa memandang agama, suku, atau status sosial. Rahmah adalah manifestasi dari cinta Ilahi (*maḥabbah*) yang telah meresap ke dalam hati manusia paripurna.

- **Pendidikan Moral**

  Dalam perspektif pendidikan, pengembangan dimensi moral *Insan Kamil* memerlukan pendekatan yang komprehensif, melampaui sekadar pengajaran pengetahuan tentang baik dan buruk. Lickona (1991), salah seorang tokoh pendidikan karakter kontemporer, menekankan bahwa pendidikan moral yang efektif harus menyentuh tiga aspek: *moral knowing* (pengetahuan moral), *moral feeling* (perasaan moral), dan *moral action* (tindakan moral). Dalam kerangka Islam, ketiga aspek ini telah terintegrasi secara organik.

  — *Moral knowing* dalam Islam diperoleh melalui pengajaran Al-Qur'an, Sunnah, dan khazanah akhlak Islam yang kaya—dari karya-karya seperti *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* Al-Ghazālī (2000) hingga *Kitāb al-Ri'āyah* Al-Muḥāsibī (1986). Peserta didik perlu memahami apa yang baik dan buruk, apa yang wajib dan haram, dan apa hikmah di balik setiap ketentuan moral. Namun, pengetahuan saja tidak cukup. *Moral feeling*—yaitu kepekaan hati yang membuat seseorang merasa benci terhadap keburukan dan mencintai kebaikan—hanya dapat tumbuh melalui *tazkiyat al-nafs* yang intensif. Di sinilah pentingnya pembiasaan (*ta'wīd*) dalam pendidikan moral: peserta didik dibiasakan melakukan kebaikan secara berulang-ulang hingga kebaikan itu menjadi kebiasaan, dan kebiasaan itu menjadi karakter.

  — *Moral action* adalah buah dari pengetahuan dan perasaan moral. *Insan Kamil* bukanlah pribadi yang hanya tahu dan merasa, tetapi pribadi yang bertindak. Ia menegakkan keadilan, menunaikan amanah, berkata jujur meskipun pahit, dan menyebarkan kasih sayang meskipun kepada mereka yang memusuhinya. Tindakan moral semacam ini hanya mungkin lahir dari *khudī* yang kuat—ego yang telah ditundukkan kepada Allah tetapi tidak dilemahkan, sebagaimana ditekankan oleh Iqbal (dalam Rahman, 1982).

- **Peran Adab sebagai Bingkai Dimensi Moral**

  Dalam pemikiran al-Attas (Wan Daud, 1998), dimensi moral *Insan Kamil* menemukan bingkainya yang paling komprehensif dalam konsep *adab*. Adab bukan sekadar sopan santun atau etiket sosial; ia adalah kondisi eksistensial yang meliputi pengenalan dan pengakuan terhadap tempat yang tepat bagi

segala sesuatu. Manusia yang beradab adalah manusia yang tahu di mana tempatnya di hadapan Tuhan, di hadapan sesama, di hadapan alam, dan bahkan di hadapan dirinya sendiri. Dari pengetahuan ini lahir tindakan yang tepat, adil, dan proporsional—yang dalam bahasa moral disebut akhlak mulia.

Dengan demikian, pendidikan moral dalam Islam tidak dapat dilepaskan dari kerangka adab. Pendidikan moral bukanlah indoktrinasi nilai-nilai secara dogmatis, melainkan proses penanaman adab yang memungkinkan peserta didik untuk "melihat" realitas sebagaimana adanya dan bertindak sesuai dengan tuntutannya. Metcalf (1984), dalam studinya tentang adab di Asia Selatan, menunjukkan bagaimana konsep ini berfungsi sebagai kerangka yang fleksibel dan adaptif untuk pembentukan moral dalam konteks budaya yang beragam.

Di tengah krisis moral yang melanda peradaban kontemporer—yang termanifestasi dalam korupsi, ketidakadilan, kerusakan lingkungan, dan degradasi integritas di berbagai institusi—konsep *Insan Kamil* dengan dimensi moralnya yang integral menawarkan visi alternatif yang mendesak. Hallaq (2013) mengkritik proyek modernitas yang telah memisahkan etika dari pengetahuan dan tindakan, menghasilkan manusia yang cerdas tetapi tidak bermoral. Dalam kerangka ini, *Insan Kamil* adalah antitesis dari "manusia modern" yang terfragmentasi: ia adalah pribadi yang ilmunya diikat oleh adab, dan adabnya dilandasi oleh ilmu; yang tindakannya lahir dari kesadaran spiritual, bukan dari kalkulasi untung-rugi; dan yang integritasnya tidak dapat dibeli oleh kekuasaan atau harta.

Pendidikan Islam yang berorientasi pada pembentukan dimensi moral *Insan Kamil* harus mampu melawan arus materialisme dan relativisme moral yang mendominasi budaya kontemporer. Ini memerlukan keberanian untuk menegaskan kembali nilai-nilai absolut dalam kerangka Tauhid, namun dengan pendekatan yang bijaksana dan relevan secara kontekstual. Ramadan (2009), dalam *Radical Reform*, menawarkan metodologi ijtihad etis yang memungkinkan umat Islam untuk merespons tantangan moral kontemporer tanpa kehilangan akar tradisi. *Insan Kamil*, dalam kerangka ini, adalah manusia yang mampu berijtihad secara moral—menerapkan prinsip-prinsip abadi dalam situasi-situasi baru dengan kebijaksanaan dan keberanian.

Mengembangkan dimensi moral *Insan Kamil* memerlukan pembangunan "ekosistem moral" di institusi pendidikan. Ekosistem ini mencakup, pertama, kurikulum yang mengintegrasikan nilai-nilai moral ke dalam setiap mata pelajaran—bukan hanya dalam pelajaran akhlak atau agama. Kedua, keteladanan dari seluruh staf pendidik: guru, kepala sekolah, dan tenaga kependidikan harus menjadi *living examples* dari nilai-nilai yang diajarkan. Ketiga, budaya sekolah yang menghargai kejujuran, keadilan, dan kasih sayang, serta menolak segala

bentuk kecurangan, diskriminasi, dan kekerasan. Keempat, keterlibatan keluarga dan masyarakat sebagai mitra dalam pembentukan moral peserta didik. Kelima, praktik *muḥāsabah*—introspeksi diri secara berkala yang memungkinkan peserta didik untuk mengevaluasi perkembangan moral mereka sendiri, sebagaimana diajarkan oleh Al-Muḥāsibī (1986) berabad-abad yang lalu.

Insan Kamil dalam dimensi moralnya adalah pribadi yang hatinya bersih, lisannya jujur, tangannya dermawan, dan langkahnya hanya menuju kebaikan. Ia adalah cerminan dari firman Allah Swt.:

وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ

"Dan katakanlah kepada hamba-hamba-Ku, 'Hendaklah mereka mengucapkan perkataan yang lebih baik (benar).'" (Q.S. Al-Isrā': 53)

Pendidikan Islam yang berhasil adalah pendidikan yang melahirkan pribadi-pribadi semacam ini—pribadi yang moralitasnya bukanlah topeng, melainkan pancaran dari jiwa yang telah disucikan dan hati yang telah diterangi oleh cahaya Ilahi.

3. Dimensi Intelektual

Jika dimensi spiritual membentuk fondasi transendental dan dimensi moral mewujudkannya dalam tindakan etis, maka dimensi intelektual adalah instrumen yang memungkinkan manusia membaca, memahami, dan mengelola realitas sesuai dengan kehendak Penciptanya. Dalam kerangka *Insan Kamil*, intelektualitas bukan sekadar kapasitas kognitif untuk mengolah informasi, melainkan sebuah fungsi epistemologis yang terikat secara normatif dengan wahyu dan diorientasikan pada *ḥikmah*—kebijaksanaan yang melampaui sekadar pengetahuan faktual. Inilah titik yang membedakan secara fundamental konsepsi Islam tentang akal dari rasionalisme sekular: akal bukanlah entitas otonom yang menciptakan kebenarannya sendiri, melainkan instrumen yang bertugas menemukan kebenaran yang telah ditetapkan oleh Allah Swt. dalam tatanan penciptaan (*sunan Allāh*) dan dalam teks wahyu (Nasr, 2002; Kartanegara, 2003).

Al-Qur'an memberikan tempat yang sangat tinggi kepada akal. Tidak kurang dari 49 kali Al-Qur'an menggunakan derivasi kata *'aql* dalam bentuk verba (*ta'qilūn, ya'qilūn, 'aqalūh*), yang kesemuanya menunjukkan bahwa berakal adalah tindakan aktif memahami, merenungkan, dan mengambil pelajaran (Al-Sha'rāwī, 1991). Ayat pertama yang diturunkan—Q.S. Al-'Alaq: 1-5—menjadikan aktivitas membaca (*iqra'*) sebagai imperatif pertama, sebuah perintah yang secara implisit menuntut penggunaan akal untuk menangkap makna di balik teks dan realitas. Namun, pada saat yang sama, Al-Qur'an secara tegas membedakan antara *ulū al-albāb* (orang-orang yang memiliki inti akal) yang mampu menangkap hikmah di balik tanda-tanda (*āyāt*), dan mereka yang memiliki akal tetapi tidak menggunakannya untuk memahami kebenaran, sehingga disamakan dengan

binatang ternak atau bahkan lebih sesat (Q.S. Al-A'rāf: 179). Dengan demikian, Al-Qur'an menetapkan bahwa intelektualitas bukanlah sekadar kapasitas biologis, melainkan sebuah tanggung jawab moral dan spiritual (Rahman, 1982).

- **Akal dalam Hierarki Epistemologi Islam**

  Dalam struktur epistemologi Islam yang telah dibangun oleh Al-Ghazālī dan disistematisasi oleh para pemikir setelahnya, akal menempati posisi yang mulia namun tidak tertinggi. Akal adalah syarat perlu bagi taklif dan bagi pemahaman terhadap wahyu, tetapi ia bukanlah sumber kebenaran final. Al-Ghazālī (2000) dalam *Al-Munqidh min al-Ḍalāl* mengkritik para filosof Muslim yang menjadikan akal sebagai satu-satunya jalan menuju kebenaran metafisik, seraya menegaskan bahwa ada wilayah-wilayah realitas yang hanya dapat diakses melalui *dhawq* (pengecapan spiritual) dan *kashf* (penyingkapan). Namun, kritik ini bukanlah penolakan terhadap akal; ia adalah penetapan batas-batas akal yang justru menjaga akal dari kesombongan epistemologis yang dapat menjerumuskannya ke dalam kesesatan.

  Kartanegara (2003), dalam proyek integrasi ilmunya, menunjukkan bahwa hierarki pengetahuan dalam Islam bersifat piramidal: dasar piramida adalah pengetahuan indrawi, di atasnya pengetahuan rasional, di atasnya lagi pengetahuan yang diperoleh melalui wahyu, dan puncaknya adalah pengetahuan *kashfī* atau *ma'rifah* yang diberikan langsung oleh Allah kepada hati yang telah suci. Dalam skema ini, akal berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan data indrawi dengan prinsip-prinsip wahyu, serta sebagai alat untuk mensistematisasikan dan mengomunikasikan pengetahuan. *Insan Kamil* dalam dimensi intelektualnya adalah pribadi yang mampu mengaktualisasikan seluruh potensi akalnya tanpa melampaui batas-batasnya, dan yang mampu mengintegrasikan data dari seluruh sumber pengetahuan—wahyu, akal, indra, dan intuisi—ke dalam satu kesatuan pemahaman yang koheren.

  Integrasi ini menemukan ekspresi konkretnya dalam konsep *ta'qīl* dan *tafakkur* yang berbeda secara kualitatif dari sekadar *tafkīr* (berpikir). *Tafakkur* adalah aktivitas akal yang disertai dengan kesadaran akan kehadiran Allah dan diorientasikan pada penemuan hikmah serta pendekatan diri kepada-Nya. Al-Qur'an memuji mereka yang senantiasa berzikir dan berpikir tentang penciptaan langit dan bumi:

  ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ

  "(Yaitu) orang-orang yang mengingat Allah sambil berdiri, duduk, atau dalam keadaan berbaring, dan mereka memikirkan tentang penciptaan langit dan bumi (seraya berkata), 'Ya Tuhan kami, tidaklah Engkau menciptakan semua ini sia-sia. Maha Suci Engkau, lindungilah kami dari azab neraka.'" (Q.S. Āli 'Imrān: 191)

Ayat ini dengan sangat jelas menggambarkan integrasi antara zikir (dimensi spiritual) dan pikir (dimensi intelektual) sebagai karakteristik *ulū al-albāb*. Berpikir tentang ciptaan Allah justru membawa kepada pengakuan akan keagungan-Nya dan permohonan perlindungan dari azab. Ini adalah model intelektualitas yang sama sekali berbeda dari model Cartesian yang menjadikan keraguan metodis sebagai titik tolak dan memisahkan subjek dari objek secara rigid (Moosa, 2005).

- **Transformasi Pengetahuan menjadi Kebijaksanaan**

Salah satu distingsi paling penting dalam dimensi intelektual Islam adalah pembedaan antara *'ilm* (pengetahuan) dan *ḥikmah* (kebijaksanaan). Al-Qur'an menegaskan bahwa *ḥikmah* adalah karunia yang sangat besar:

يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ ۚ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا

"Allah menganugerahkan al-hikmah kepada siapa yang Dia kehendaki. Barangsiapa yang dianugerahi al-hikmah, maka sungguh ia telah dianugerahi kebaikan yang banyak." (Q.S. Al-Baqarah: 269)

Ḥikmah adalah pengetahuan yang telah meresap ke dalam jiwa dan membentuk cara pandang, keputusan, dan tindakan seseorang. Ia adalah *'ilm* yang disertai dengan *'amal*, pengetahuan yang membuahkan kebijaksanaan praktis. Al-Ghazālī (2000) menekankan bahwa tujuan akhir dari pencarian ilmu bukanlah akumulasi informasi, melainkan transformasi diri menuju kedekatan dengan Allah. Moosa (2005), dalam pembacaannya terhadap Al-Ghazālī, menyebut ini sebagai "pengetahuan performatif"—pengetahuan yang tidak hanya diketahui secara kognitif, tetapi dihayati dan diwujudkan dalam tindakan.

Dalam perspektif *Insan Kamil*, dimensi intelektual tidak diukur dari seberapa banyak gelar akademik yang dimiliki atau seberapa tinggi IQ seseorang, melainkan dari sejauh mana pengetahuannya mampu mentransformasi dirinya dan membawanya kepada *ma'rifat Allāh*. Inilah makna dari hadis Nabi Saw.:

مَنْ عَمِلَ بِمَا عَلِمَ وَرَّثَهُ اللهُ عِلْمَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

"Barangsiapa mengamalkan apa yang telah ia ketahui, maka Allah akan mewariskan kepadanya pengetahuan tentang apa yang belum ia ketahui." (H.R. Abu Nu'aim). Hadis ini menunjukkan dinamika pertumbuhan intelektual yang bersifat spiritual: amal membuka pintu-pintu pengetahuan baru yang tidak dapat diakses hanya melalui penalaran diskursif. Ini juga sejalan dengan konsep *growth mindset* yang dikemukakan oleh Dweck (2006), tetapi dengan fondasi teologis yang jauh lebih dalam: keyakinan bahwa kapasitas intelektual dapat terus berkembang bukan hanya melalui usaha manusiawi, tetapi juga melalui pertolongan dan limpahan karunia Allah.

- **Imajinasi Kreatif sebagai Fakultas Intelektual dalam Islam**

  Kontribusi penting dari tradisi intelektual Islam yang sering diabaikan dalam pendidikan modern adalah pengakuan terhadap imajinasi kreatif (*al-khayāl al-mutlaq*) sebagai fakultas kognitif yang sah. Ibn 'Arabī, sebagaimana dielaborasi oleh Chittick (1992), menempatkan *'ālam al-khayāl* (alam imajinal) sebagai jembatan antara alam indrawi dan alam intelektual-spiritual. Imajinasi dalam pengertian ini bukanlah fantasi yang tidak berdasar, melainkan kemampuan untuk menangkap realitas-realitas spiritual dan menerjemahkannya ke dalam simbol-simbol yang dapat dipahami oleh akal.

  Al-Ghazālī, menurut pembacaan Moosa (2005), menggunakan struktur mito-puitis dan narasi simbolik sebagai alat pedagogis untuk menyampaikan kebenaran-kebenaran yang tidak dapat diungkapkan secara diskursif murni. Ini menunjukkan bahwa dalam Islam, intelektualitas tidak direduksi menjadi logika linear; ia mencakup kemampuan untuk berpikir secara metaforis, simbolik, dan naratif—kemampuan yang sangat diperlukan dalam memahami teks-teks wahyu yang kaya akan metafora, perumpamaan, dan kisah.

  Implikasinya bagi pendidikan sangat signifikan: kurikulum yang hanya menekankan penalaran logis-matematis dan mengabaikan pengembangan imajinasi kreatif akan menghasilkan manusia yang timpang secara intelektual. *Insan Kamil* memerlukan keseimbangan antara akal diskursif dan imajinasi kreatif, antara kemampuan menganalisis dan kemampuan mensintesis, antara penguasaan fakta dan kemampuan menangkap makna. Palmer (1998) menyebut keseimbangan ini sebagai "paradoks dalam mengajar dan belajar"—bahwa pendidikan yang baik harus mampu merangkul baik sisi analitis maupun intuitif dari pikiran manusia.

- **Kritik terhadap Fragmentasi Ilmu dan Reduksionisme Intelektual**

  Salah satu tantangan terbesar bagi pengembangan dimensi intelektual *Insan Kamil* di era kontemporer adalah fragmentasi ilmu yang merupakan warisan positivisme dan sekularisme. Ilmu-ilmu dipisahkan ke dalam disiplin-disiplin yang terisolasi, masing-masing dengan metodologi dan kriterianya sendiri, tanpa ada kerangka integratif yang menyatukannya. Akibatnya, lahirlah apa yang disebut oleh Al-Attas sebagai *misguided knowledge*—pengetahuan yang tercerabut dari akar spiritualnya dan kehilangan orientasi etisnya (Wan Daud, 1998). Hallaq (2013) melukiskan kondisi ini sebagai "krisis epistemik" modernitas, di mana pengetahuan diproduksi secara massif tetapi kemampuan untuk membedakan antara yang benar dan yang salah secara fundamental justru semakin tumpul.

  Dalam konteks ini, dimensi intelektual *Insan Kamil* menawarkan visi alternatif: sebuah intelektualitas yang integratif, yang mampu menghubungkan ilmu-ilmu alam dengan ilmu-ilmu sosial dan humaniora

dalam satu kerangka Tauhid. Kartanegara (2003) mengusulkan rekonstruksi holistik terhadap bangunan keilmuan Islam, di mana setiap disiplin ilmu ditempatkan dalam hierarki yang tepat dan diorientasikan pada pengabdian kepada Allah serta kemaslahatan manusia. *Insan Kamil* dalam dimensi intelektualnya adalah seorang generalis sekaligus spesialis: ia menguasai satu bidang secara mendalam (*fardhu kifayah*), tetapi memiliki pemahaman yang memadai tentang bidang-bidang lain sehingga ia mampu melihat keterkaitan dan kesatuan di balik keragaman disiplin.

Mengembangkan dimensi intelektual *Insan Kamil* dalam sistem pendidikan Islam kontemporer memerlukan pergeseran paradigmatik dari model transmisi pengetahuan (*banking concept of education*) menuju model transformasi kesadaran. Beberapa prinsip pedagogis yang relevan adalah sebagai berikut.

Pertama, kurikulum harus dirancang secara integratif dengan Tauhid sebagai porosnya. Setiap mata pelajaran—dari matematika hingga sastra, dari fisika hingga sejarah—harus diajarkan dalam kerangka yang menunjukkan hubungannya dengan Pencipta, dengan manusia, dan dengan alam semesta. Ini bukan berarti memaksakan ayat-ayat Al-Qur'an ke dalam setiap pelajaran secara artifisial, melainkan membangun kesadaran bahwa seluruh ilmu pada hakikatnya berasal dari Allah dan mengarah kepada pengenalan akan-Nya (Nasr, 2002).

Kedua, metode pembelajaran harus mendorong *tafakkur* dan *tadabbur*, bukan sekadar hafalan dan pengulangan. Peserta didik harus dilatih untuk mengajukan pertanyaan kritis, menganalisis asumsi, mencari bukti, dan menghubungkan pengetahuan dengan realitas kehidupan. Pada saat yang sama, mereka harus dibimbing untuk memahami bahwa akal memiliki batas-batasnya, dan bahwa ada kebenaran-kebenaran yang hanya dapat diterima melalui iman setelah akal mencapai titik batas kemampuannya (Al-Ghazālī, 2000).

Ketiga, pengembangan imajinasi kreatif harus mendapat tempat dalam kurikulum. Sastra, seni, dan narasi bukanlah sekadar hiburan atau pelengkap, melainkan sarana untuk mengembangkan kemampuan berpikir simbolik dan metaforis yang sangat diperlukan untuk memahami Al-Qur'an dan realitas spiritual. Moosa (2005) menunjukkan bagaimana Al-Ghazālī menggunakan imajinasi puitis untuk menyampaikan kebenaran-kebenaran tertinggi; pendidikan Islam kontemporer dapat belajar banyak dari pendekatan ini.

Keempat, pencarian makna (*search for meaning*) harus menjadi inti dari proses pembelajaran. Frankl (2006) menekankan bahwa dorongan paling fundamental dalam diri manusia adalah *will to meaning*—kehendak untuk menemukan makna dalam hidup. Dalam kerangka Islam, makna tertinggi adalah *ma'rifat Allāh* dan *riḍā Allāh*. Setiap aktivitas intelektual, dari mempelajari struktur atom hingga menganalisis sejarah peradaban, harus diarahkan untuk mendekatkan peserta didik kepada makna tertinggi ini. Tanpa orientasi ini, belajar hanya akan menjadi

akumulasi informasi yang melelahkan dan pada akhirnya tidak memuaskan dahaga eksistensial.

Dimensi intelektual *Insan Kamil* adalah akal yang tercerahkan oleh wahyu, diperkaya oleh pengetahuan, dipertajam oleh pemikiran kritis, dilembutkan oleh imajinasi kreatif, dan diorientasikan pada *ḥikmah* serta *ma'rifah*. Ia adalah intelektualitas yang rendah hati karena mengenali batas-batasnya, namun sekaligus berani dan produktif karena menyadari tugas kekhalifahan yang diembannya. Pendidikan Islam yang bertujuan membentuk *Insan Kamil* harus mampu melahirkan pribadi-pribadi semacam ini: para pemikir yang berzikir, para ilmuwan yang beribadah, dan para cendekiawan yang amalnya menjadi rahmat bagi semesta alam. Inilah warisan dari tradisi intelektual Islam yang pernah melahirkan figur-figur seperti Al-Ghazālī, Ibn Sīnā, dan Ibn Khaldūn—tradisi yang kini harus dihidupkan kembali dalam konteks kontemporer dengan kreativitas, keberanian, dan komitmen yang sama.

4. Dimensi Sosial

Dimensi spiritual, moral, dan intelektual yang telah diurai sebelumnya menemukan medan aktualisasinya yang paling konkret dalam dimensi sosial. Sebab, *Insan Kamil* bukanlah sosok pertapa yang kesempurnaannya hanya terlihat dalam kesunyian kontemplasi, melainkan makhluk sosial yang kehadirannya menjadi rahmat bagi lingkungannya. Dalam antropologi Al-Qur'an, manusia diciptakan tidak hanya sebagai individu yang beribadah secara privat, tetapi sebagai *khalīfah* kolektif yang bertanggung jawab menegakkan tatanan Ilahi di muka bumi. Ayat yang menjadi fondasi kesadaran sosial ini termaktub dalam Q.S. Al-Ḥujurāt ayat 13:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ

"Wahai manusia, sesungguhnya Kami menciptakan kamu dari seorang laki-laki dan seorang perempuan, dan Kami menjadikan kamu berbangsa-bangsa dan bersuku-suku agar kamu saling mengenal. Sesungguhnya yang paling mulia di antara kamu di sisi Allah adalah yang paling bertakwa. Sesungguhnya Allah Maha Mengetahui lagi Maha Mengenal."

Ayat ini secara eksplisit mendekonstruksi segala bentuk klaim superioritas berbasis ras, suku, atau keturunan, dan menggantinya dengan satu-satunya kriteria kemuliaan yang otentik: taqwa. Namun, yang sering luput dari perhatian adalah ayat ini juga menetapkan *ta'āruf*—saling mengenal—sebagai tujuan penciptaan keragaman manusia. *Ta'āruf* bukan sekadar mengetahui nama dan identitas, melainkan sebuah proses eksistensial untuk memahami, menghargai, dan membangun solidaritas melampaui sekat-sekat primordial. *Insan Kamil* dalam

dimensi sosialnya adalah pribadi yang mampu mentransformasi keragaman menjadi kekuatan, perbedaan menjadi jembatan, dan konflik potensial menjadi harmoni produktif (Rahman, 1982; Ramadan, 2009).

- **Dari Kesalehan Individual menuju Kesalehan Sosial**

  Salah satu distingsi mendasar antara spiritualitas Islam dan model-model asketisisme yang mengasingkan diri adalah penekanan Al-Qur'an yang konsisten terhadap keterkaitan antara ibadah ritual dan tanggung jawab sosial. Perhatikan bagaimana Al-Qur'an hampir selalu menggandengkan pendirian salat dengan penunaian zakat, sebagaimana dalam Q.S. Al-Baqarah ayat 43:

  وَأَقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُوا۟ ٱلزَّكَوٰةَ وَٱرْكَعُوا۟ مَعَ ٱلرَّٰكِعِينَ

  "Dan dirikanlah salat, tunaikanlah zakat, dan rukuklah bersama orang-orang yang rukuk."

  Penggandengan ini bukanlah kebetulan redaksional, melainkan pesan teologis yang mendalam: hubungan vertikal dengan Allah (*ḥabl min Allāh*) harus berimplikasi pada hubungan horizontal dengan sesama manusia (*ḥabl min al-nās*). Salat adalah puncak kesalehan individual; zakat adalah fondasi kesalehan sosial. Keduanya tidak dapat dipisahkan tanpa merusak integritas keislaman seseorang. Al-Ghazālī (2000), dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*, menekankan bahwa ibadah yang tidak melahirkan kepedulian sosial adalah ibadah yang cacat, karena salah satu tanda diterimanya amal adalah perbaikan perilaku terhadap sesama. Al-Muḥāsibī (1986) bahkan mencurahkan bagian penting dari *Kitāb al-Ri'āyah* untuk membahas *ḥuqūq al-'ibād*—hak-hak sesama manusia—sebagai salah satu pilar penjagaan kesadaran yang tidak kalah pentingnya dengan *ḥuqūq Allāh*.

  Dalam kerangka yang lebih luas, dimensi sosial *Insan Kamil* merefleksikan doktrin *al-takāful al-ijtimā'ī* (solidaritas sosial) yang menjadi ciri khas masyarakat Islam. Konsep ini melampaui sekadar filantropi atau *charity*; ia adalah kesadaran bahwa kesejahteraan individu tidak mungkin terwujud secara penuh tanpa kesejahteraan kolektif, dan bahwa kemiskinan, ketidakadilan, serta penderitaan adalah tanggung jawab bersama yang harus diatasi secara struktural, bukan sekadar diringankan secara karitatif (Ramadan, 2009). *Insan Kamil* adalah pribadi yang hatinya tidak bisa tenang selama tetangganya kelaparan, yang pikirannya tidak bisa berhenti memikirkan solusi selama masih ada ketidakadilan, dan yang tangannya tidak bisa diam selama masih ada kemungkaran yang harus diubah.

- **Komponen-Komponen Dimensi Sosial**

  Untuk keperluan pedagogis, dimensi sosial *Insan Kamil* dapat diurai ke dalam beberapa komponen yang saling memperkuat. *Komponen pertama* adalah persaudaraan (*ukhuwwah*), yaitu persaudaraan yang melampaui batas-batas

biologis, etnis, dan bahkan keagamaan. Al-Qur'an menegaskan bahwa orang-orang beriman adalah bersaudara:

إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ

"Sesungguhnya orang-orang mukmin itu bersaudara." (Q.S. Al-Ḥujurāt: 10)

Namun, ukhuwwah dalam Islam memiliki spektrum yang lebih luas: *ukhuwwah Islāmiyyah* (persaudaraan sesama Muslim), *ukhuwwah insāniyyah* (persaudaraan kemanusiaan), dan *ukhuwwah wujūdiyyah* (persaudaraan dengan seluruh makhluk ciptaan). Ibn 'Arabī (dalam Chittick, 1992) bahkan berbicara tentang kesatuan eksistensial yang mendasari seluruh makhluk, sebuah persaudaraan ontologis yang menuntut penghormatan terhadap setiap ciptaan sebagai manifestasi dari Wujud Yang Satu. *Insan Kamil* adalah pribadi yang mampu menghayati dan mewujudkan seluruh spektrum ukhuwwah ini dalam interaksinya sehari-hari.

Komponen kedua adalah takāful, yaitu solidaritas sosial yang terlembagakan dan berkelanjutan. Takāful bukan sekadar empati atau simpati, melainkan sistem yang menjamin bahwa kebutuhan dasar setiap anggota masyarakat—pangan, sandang, papan, pendidikan, kesehatan—terpenuhi melalui mekanisme zakat, infak, sedekah, wakaf, dan instrumen-instrumen ekonomi Islam lainnya. Al-Qur'an secara tegas mengkritik mereka yang mendustakan agama sebagai orang-orang yang "menghardik anak yatim dan tidak mendorong memberi makan orang miskin" (Q.S. Al-Mā'ūn: 1-3). Dalam perspektif ini, dimensi sosial bukanlah tambahan opsional bagi kesalehan, melainkan indikator otentisitas iman itu sendiri.

Komponen ketiga adalah keadilan sosial (*'adālah ijtimā'iyyah*), yaitu keadilan sosial. Keadilan sosial dalam Islam bukan sekadar distribusi sumber daya yang merata, melainkan penciptaan tatanan yang memungkinkan setiap individu untuk mengaktualisasikan potensi tertingginya sebagai *'abd Allāh* dan *khalīfat Allāh*. Ini mencakup keadilan ekonomi, keadilan hukum, keadilan politik, dan keadilan dalam akses terhadap pendidikan dan kesempatan. Hallaq (2013) menegaskan bahwa proyek modernitas telah gagal mewujudkan keadilan substantif karena memisahkan etika dari struktur sosial-politik. Sebaliknya, dalam Islam, keadilan adalah nilai transendental yang harus diwujudkan dalam setiap aspek kehidupan kolektif. *Insan Kamil* adalah pribadi yang tidak hanya adil dalam hubungan interpersonal, tetapi juga berkomitmen untuk memperjuangkan keadilan struktural—sebuah komitmen yang oleh Iqbal (dalam Rahman, 1982) disebut sebagai *niyābat-i Ilāhī*, tanggung jawab kekhalifahan untuk menegakkan tatanan Ilahi dalam sejarah.

- **Kepedulian Sosial sebagai Manifestasi *Adab* terhadap Sesama**

  Dalam kerangka pemikiran al-Attas (Wan Daud, 1998), dimensi sosial *Insan Kamil* adalah manifestasi dari *adab* terhadap sesama manusia dan terhadap alam semesta. *Adab* terhadap sesama berarti mengenali dan menghormati martabat setiap manusia sebagai makhluk yang dimuliakan oleh Allah Swt. (Q.S. Al-Isrā': 70), apapun agama, suku, atau status sosialnya. *Adab* terhadap alam berarti memperlakukan lingkungan sebagai amanah yang harus dijaga, bukan sebagai objek yang boleh dieksploitasi tanpa batas. Krisis ekologi yang melanda dunia saat ini—perubahan iklim, deforestasi, polusi—adalah cermin dari hilangnya *adab* terhadap alam, yaitu ketidakmampuan manusia modern untuk menempatkan alam pada tempatnya yang tepat dalam hierarki eksistensi (Nasr, 2002). *Insan Kamil* dengan dimensi sosialnya yang integral adalah antitesis dari manusia eksploitatif: ia adalah penjaga (*custodian*) bumi, yang memanfaatkan sumber daya alam secara bertanggung jawab, melestarikan untuk generasi mendatang, dan memperlakukan setiap makhluk hidup dengan rahmah.

- **Dimensi Sosial dalam Perspektif Para Pemikir**

  Pemikiran Al-Ghazālī, Ibn 'Arabī, al-Jīlī, Iqbal, dan al-Attas—meskipun berbeda penekanan—bersepakat bahwa kesempurnaan manusia tidak mungkin tercapai dalam isolasi. Al-Ghazālī (2000) menekankan bahwa *mu'āmalah* (hubungan sosial) adalah separuh dari agama, dan bahwa seorang *sālik* (penempuh jalan spiritual) harus tetap terlibat dalam kehidupan sosial sambil menjaga integritas batinnya. Ibn 'Arabī (dalam Chittick, 1992) melihat bahwa *Insan Kamil* adalah *al-kawn al-jāmi'*, wujud yang menghimpun seluruh realitas, sehingga ia tidak bisa mengabaikan bagian mana pun dari ciptaan—termasuk sesama manusia dan alam. Al-Jīlī menegaskan bahwa manifestasi *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* mencakup sifat-sifat seperti *al-Raḥmān* dan *al-'Adl*, yang hanya dapat diwujudkan dalam interaksi dengan orang lain.

  Iqbal (dalam Schimmel, 1975) memberikan dimensi aktivisme yang lebih tajam: *Insan Kamil* adalah *mard-i mu'min* yang terjun ke dalam sejarah untuk mentransformasinya, bukan untuk tunduk pasif padanya. Ia mengkritik keras model kesalehan yang hanya sibuk dengan penyelamatan individual dan abai terhadap nasib umat. Dalam hal ini, Iqbal memiliki kemiripan dengan kritik Ramadan (2009) terhadap dikotomi antara "spiritual" dan "duniawi," serta seruannya untuk melakukan reformasi radikal yang menghubungkan kembali etika Islam dengan aksi sosial-politik. Al-Attas, sementara itu, memberikan kerangka yang lebih filosofis: *adab* terhadap sesama adalah bagian tak terpisahkan dari pengenalan terhadap tatanan kosmis yang benar.

Mengembangkan dimensi sosial *Insan Kamil* dalam pendidikan Islam kontemporer memerlukan lebih dari sekadar pelajaran akhlak atau mata kuliah

kemasyarakatan. Ia memerlukan pedagogi yang membentuk kesadaran kritis, empati yang mendalam, dan komitmen untuk bertindak. Beberapa prinsip yang relevan adalah sebagai berikut.

Pertama, pendidikan Islam harus menanamkan kesadaran bahwa masalah sosial bukanlah sekadar fenomena eksternal yang bisa dipelajari dari buku teks, melainkan realitas yang menuntut tanggapan etis. Kemiskinan, ketidakadilan, diskriminasi, dan kerusakan lingkungan harus dihadirkan bukan sebagai statistik yang abstrak, melainkan sebagai panggilan moral yang konkret. Peserta didik harus diajak untuk melihat wajah manusia di balik angka-angka, untuk mendengar suara mereka yang tertindas, dan untuk merasakan tanggung jawab sebagai bagian dari umat yang satu.

Kedua, kurikulum harus mendorong *experiential learning*—pembelajaran berbasis pengalaman—dalam konteks sosial. Peserta didik perlu terlibat langsung dalam kegiatan pelayanan masyarakat, program pemberdayaan, advokasi sosial, dan proyek-proyek kemanusiaan. Pengalaman langsung ini, jika direfleksikan secara kritis dalam kerangka nilai-nilai Islam, akan membentuk kesadaran sosial yang jauh lebih kuat daripada sekadar membaca teks di kelas. Dalam tradisi Islam, konsep *khidmah* (pelayanan) adalah bagian integral dari *tarbiyah*; para *sālik* di masa lalu sering kali diwajibkan untuk melayani masyarakat sebagai bagian dari pelatihan spiritual mereka.

Ketiga, pendidikan Islam harus mengembangkan kapasitas untuk *ta'āruf* dalam maknanya yang paling dalam: kemampuan untuk memahami dan menghargai perbedaan, untuk mendengarkan dengan empati, dan untuk membangun jembatan di tengah masyarakat yang semakin terpolarisasi. Dalam dunia yang ditandai oleh meningkatnya intoleransi, ujaran kebencian, dan politik identitas yang sempit, *Insan Kamil* harus menjadi agen rekonsiliasi dan perdamaian. Ini memerlukan pembelajaran yang tidak hanya berfokus pada teks-teks normatif, tetapi juga pada studi kasus, dialog lintas budaya, dan refleksi kritis terhadap prasangka-prasangka yang ada dalam diri sendiri dan masyarakat.

Keempat, dimensi sosial harus dikaitkan secara eksplisit dengan dimensi spiritual. Kesadaran bahwa setiap tindakan sosial adalah ibadah, bahwa setiap bantuan kepada yang lemah adalah sedekah, dan bahwa perjuangan untuk keadilan adalah jihad—inilah yang memberikan kekuatan batin dan ketahanan bagi para aktivis sosial Muslim. Tanpa fondasi spiritual, aktivisme sosial dapat berubah menjadi kelelahan, kekecewaan, atau bahkan kesombongan ideologis. Sebaliknya, spiritualitas yang tidak berimplikasi sosial akan menjadi pelarian yang melalaikan tanggung jawab kekhalifahan.

Insan Kamil dalam dimensi sosialnya adalah pribadi yang kehadirannya dirasakan sebagai berkah oleh lingkungannya. Ia adalah *raḥmatan li al-'ālamīn* dalam skala mikro—di keluarga, di tempat kerja, di masyarakat—sebagaimana

Nabi Muhammad Saw. adalah *raḥmatan li al-'ālamīn* dalam skala makro. Ia adalah pribadi yang, dalam bahasa Al-Qur'an, "berlomba-lomba dalam kebaikan" (Q.S. Al-Baqarah: 148), yang "mendahulukan kepentingan orang lain meskipun dirinya sendiri dalam kesulitan" (Q.S. Al-Ḥashr: 9), dan yang "berjuang di jalan Allah dengan harta dan jiwa" (Q.S. Al-Ḥujurāt: 15). Pendidikan Islam yang bertujuan membentuk *Insan Kamil* harus mampu melahirkan generasi yang memiliki spiritualitas para sufi, moralitas para nabi, intelektualitas para filosof, dan solidaritas sosial para aktivis kemanusiaan. Hanya dengan demikian cita-cita *khayr ummah* (umat terbaik)—umat yang "menyeru kepada kebaikan, mencegah kemungkaran, dan beriman kepada Allah" (Q.S. Āli 'Imrān: 110)—dapat terwujud kembali dalam sejarah.

5. Dimensi Kepemimpinan

Dimensi kepemimpinan merupakan puncak integrasi dari seluruh dimensi *Insan Kamil* yang telah diurai sebelumnya. Ia adalah titik kulminasi di mana spiritualitas, moralitas, intelektualitas, dan solidaritas sosial melebur menjadi satu kapasitas untuk memikul amanah kekhalifahan secara penuh. Dalam kerangka antropologi Al-Qur'an, kepemimpinan bukanlah sekadar posisi struktural atau jabatan formal, melainkan konsekuensi ontologis dari status manusia sebagai *khalīfat Allāh fī al-arḍ*. Setiap manusia, berdasarkan status kekhalifahannya, adalah pemimpin secara inheren; pertanyaannya bukan apakah ia pemimpin atau bukan, melainkan bagaimana ia menjalankan kepemimpinannya dan ke arah mana ia membawa mereka yang dipimpinnya. Sebagaimana ditegaskan oleh Rasulullah Saw.:

كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ

"Setiap kalian adalah pemimpin, dan setiap kalian akan dimintai pertanggungjawaban atas apa yang dipimpinnya." (H.R. Bukhari dan Muslim)

Hadis ini mendemokratisasi konsep kepemimpinan dalam Islam: ia bukan monopoli elit politik atau aristokrasi spiritual, melainkan tanggung jawab universal yang melekat pada setiap manusia dalam kapasitasnya masing-masing. Seorang suami adalah pemimpin bagi keluarganya; seorang istri adalah pemimpin dalam rumah tangganya; seorang guru adalah pemimpin bagi murid-muridnya; seorang majikan adalah pemimpin bagi pekerjanya; dan setiap individu adalah pemimpin bagi dirinya sendiri. *Insan Kamil* adalah pribadi yang menyadari kepemimpinannya pada seluruh level ini, dan menjalankannya dengan integritas, keadilan, dan kebijaksanaan yang lahir dari adab yang sempurna (Wan Daud, 1998).

- **Kepemimpinan sebagai Amanah, Bukan Privilege**

  Perbedaan fundamental antara konsep kepemimpinan dalam Islam dan model-model kepemimpinan sekuler terletak pada orientasinya. Dalam Islam, kepemimpinan adalah *amānah* (amanat) yang harus ditunaikan dengan

penuh tanggung jawab, bukan *privilege* (hak istimewa) yang bisa dinikmati untuk kepentingan pribadi. Al-Qur'an menegaskan hal ini melalui firman-Nya:

إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِ

"Sesungguhnya Allah menyuruh kamu menyampaikan amanah kepada yang berhak menerimanya, dan apabila kamu menetapkan hukum di antara manusia, hendaklah kamu menetapkannya dengan adil." (Q.S. An-Nisā': 58)

Ayat ini mengaitkan secara langsung antara amanah dan keadilan, dua pilar utama kepemimpinan dalam Islam. Pemimpin yang tidak adil bukan hanya gagal secara moral, tetapi juga telah mengkhianati amanah yang dipikulkan kepadanya. Dalam tradisi Islam, pemimpin akan dimintai pertanggungjawaban tidak hanya di hadapan manusia melalui mekanisme syura dan muhasabah, tetapi terutama di hadapan Allah Swt. pada Hari Kiamat. Kesadaran eskatologis ini memberikan dimensi transendental pada kepemimpinan yang tidak dimiliki oleh teori-teori kepemimpinan sekuler: pemimpin sejati adalah pribadi yang kepemimpinannya lahir dari *khashyah* (rasa takut yang disertai hormat) kepada Allah, bukan dari ambisi kekuasaan atau pencitraan publik (Nasr, 2002).

- **Tiga Medan Kepemimpinan *Insan Kamil***

Untuk memberikan kerangka yang operasional, dimensi kepemimpinan *Insan Kamil* dapat dipetakan ke dalam tiga medan yang saling terkait secara hierarkis sekaligus integratif.

Medan pertama dan paling fundamental adalah kepemimpinan atas diri sendiri (*self-leadership*). Sebelum seseorang dapat memimpin orang lain, ia harus mampu memimpin dirinya sendiri: mengendalikan hawa nafsunya, mendisiplinkan waktu dan aktivitasnya, mengarahkan pikirannya, dan mempertanggungjawabkan pilihan-pilihannya. Al-Ghazālī (2000) menekankan bahwa *mujāhadat al-nafs* (perjuangan melawan hawa nafsu) adalah jihad terbesar (*al-jihād al-akbar*), justru karena tanpa kemenangan dalam jihad ini, seluruh bentuk kepemimpinan eksternal hanya akan menjadi proyeksi dari ego yang tidak terkendali. Pemimpin yang tidak mampu memimpin dirinya sendiri pada akhirnya akan menjadi tiran—baik dalam skala keluarga, organisasi, maupun negara—karena ia diperbudak oleh nafsunya sendiri.

Kepemimpinan atas diri sendiri mensyaratkan kapasitas *murāqabah* (kesadaran akan pengawasan Allah) dan *muḥāsabah* (introspeksi diri) yang dikembangkan oleh Al-Muḥāsibī (1986). Seorang pemimpin sejati secara rutin mengaudit dirinya: apa motif di balik keputusannya? Apakah ia bertindak karena Allah atau karena hawa nafsu yang terselubung? Apakah kritik yang diterimanya dihadapi dengan kelapangan hati atau dengan defensivitas? Praktik *muḥāsabah* ini adalah benteng yang menjaga pemimpin dari

penyakit-penyakit moral yang sering menimpa para pemegang kekuasaan: kesombongan, penyalahgunaan wewenang, dan pembenaran diri.

Medan kedua adalah kepemimpinan dalam keluarga (*family leadership*). Keluarga dalam Islam adalah unit dasar peradaban; ia adalah "pabrik" yang memproduksi generasi baru manusia, baik atau buruk. Kepemimpinan dalam keluarga mencakup tanggung jawab untuk menciptakan lingkungan yang kondusif bagi pertumbuhan spiritual, intelektual, dan moral seluruh anggotanya. Al-Qur'an memberikan panduan yang jelas:

يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا

"Wahai orang-orang yang beriman, peliharalah dirimu dan keluargamu dari api neraka." (Q.S. At-Taḥrīm: 6)

Kepemimpinan keluarga dalam perspektif *Insan Kamil* bukanlah kepemimpinan otoriter yang menindas, melainkan kepemimpinan yang penuh kasih sayang (*raḥmah*), keteladanan (*uswah*), dan dialog (*syūrā*). Metcalf (1984), dalam studinya tentang adab di Asia Selatan, menunjukkan bagaimana konsep kepemimpinan dalam tradisi Islam sangat menekankan aspek *akhlāq* dan keteladanan: seorang pemimpin dalam keluarga tidak bisa hanya memerintah tanpa memberi contoh, karena kontradiksi antara ucapan dan tindakan akan menghancurkan otoritas moralnya. *Insan Kamil* adalah suami, ayah, atau ibu yang kepemimpinannya dirasakan sebagai rahmat, bukan sebagai beban, oleh seluruh anggota keluarganya.

Medan ketiga adalah kepemimpinan dalam masyarakat dan peradaban (*public leadership*). Ini adalah medan di mana tanggung jawab kekhalifahan diaktualisasikan dalam skala yang lebih luas: memimpin organisasi, komunitas, institusi, atau bahkan negara menuju kemaslahatan dan keadilan. Al-Qur'an menetapkan prinsip-prinsip dasar kepemimpinan publik: syura (musyawarah), keadilan, penegakan hukum, dan keberpihakan kepada yang lemah. Dalam Q.S. Al-Ḥajj ayat 41, Allah menggambarkan ciri-ciri para pemimpin yang diridhai:

ٱلَّذِينَ إِن مَّكَّنَّٰهُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ أَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُاْ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَمَرُواْ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَنَهَوۡاْ عَنِ ٱلۡمُنكَرِۗ وَلِلَّهِ عَٰقِبَةُ ٱلۡأُمُورِ

"(Yaitu) orang-orang yang jika Kami beri kedudukan di bumi, mereka mendirikan salat, menunaikan zakat, menyuruh berbuat yang makruf, dan mencegah dari yang mungkar; dan kepada Allah-lah kembali segala urusan."

Ayat ini menarik perhatian pada satu poin krusial: kepemimpinan publik yang diridhai Allah tidak diukur dari seberapa besar kekuasaan yang dimiliki, melainkan dari apa yang dilakukan dengan kekuasaan itu. Mendirikan salat adalah simbol integritas spiritual; menunaikan zakat adalah simbol kepedulian

sosial; menyuruh yang makruf dan mencegah yang mungkar adalah simbol tanggung jawab moral dan advokasi kebenaran. *Insan Kamil* di medan publik adalah negarawan, bukan politisi; pendidik, bukan propagandis; pelayan, bukan penguasa.

- **Kualitas-Kualitas Esensial Pemimpin sebagai *Insan Kamil***

Merujuk pada sintesis pemikiran para tokoh yang telah dibahas, kita dapat mengidentifikasi sejumlah kualitas esensial yang membentuk dimensi kepemimpinan *Insan Kamil*.

Kualitas pertama adalah visi profetik (*basīrah*). Seorang pemimpin tidak hanya mengelola realitas yang ada, tetapi juga mampu melihat potensi yang belum teraktualisasi dan arah yang harus dituju. Visi ini bukanlah hasil spekulasi spekulatif, melainkan buah dari *ḥikmah*—kebijaksanaan yang lahir dari integrasi antara pengetahuan wahyu, pemahaman realitas, dan ketajaman intuisi spiritual (Al-Ghazālī, 2000). Pemimpin dengan visi profetik adalah pribadi yang membaca tanda-tanda zaman (*fiqh al-wāqi'*) dalam cahaya wahyu, sehingga ia mampu menawarkan arah yang autentik secara Islami dan relevan secara kontekstual.

Kualitas kedua adalah integritas dan amanah. Integritas adalah keselarasan antara ucapan, keyakinan, dan tindakan; ia adalah *ṣidq* dalam maknanya yang paling komprehensif. Pemimpin yang memiliki integritas tidak akan mengkhianati kepercayaan yang diberikan kepadanya, tidak akan menyalahgunakan wewenang untuk kepentingan pribadi, dan tidak akan mengorbankan prinsip demi keuntungan sesaat. Al-Attas (Wan Daud, 1998) menekankan bahwa integritas adalah buah dari adab: pemimpin yang beradab adalah pemimpin yang mengenali tempatnya yang tepat, sehingga ia tidak akan melampaui batas-batas yang telah ditetapkan oleh syariat dan etika.

Kualitas ketiga adalah keadilan (*'adl*). Sebagaimana telah diurai dalam dimensi moral, keadilan adalah nilai sentral kedua setelah tauhid. Dalam konteks kepemimpinan, keadilan berarti menempatkan setiap orang dan setiap perkara pada tempatnya yang tepat tanpa diskriminasi, favoritisme, atau penyalahgunaan kekuasaan. Al-Qur'an memerintahkan keadilan bahkan terhadap musuh:

وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُوا۟ ۚ ٱعْدِلُوا۟ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ

"Dan janganlah kebencianmu terhadap suatu kaum mendorong kamu untuk berlaku tidak adil. Berlaku adillah, karena (adil) itu lebih dekat kepada takwa." (Q.S. Al-Mā'idah: 8)

Ini adalah standar keadilan yang sangat tinggi: keadilan tidak hanya kepada kawan dan pendukung, tetapi juga kepada lawan dan mereka yang dibenci.

Hanya pemimpin yang telah mencapai *Insan Kamil* yang mampu menegakkan keadilan pada level ini.

Kualitas keempat adalah kebijaksanaan (*ḥikmah*). Jika keadilan adalah menempatkan sesuatu pada tempatnya yang tepat secara objektif, maka kebijaksanaan adalah kemampuan untuk mengetahui apa yang tepat dalam situasi yang kompleks dan ambigu. Kebijaksanaan adalah *'ilm* yang telah matang melalui pengalaman, refleksi, dan kedalaman spiritual. Ia adalah karunia Allah yang diberikan kepada siapa yang dikehendaki-Nya (Q.S. Al-Baqarah: 269). Pemimpin yang bijaksana mampu menavigasi dilema-dilema etis, menyeimbangkan berbagai kepentingan yang bertentangan, dan mengambil keputusan yang tidak hanya benar secara legal-formal tetapi juga tepat secara kontekstual dan maslahat.

Kualitas kelima adalah keberanian moral (*shajā'ah*). Iqbal (dalam Schimmel, 1975) menekankan bahwa *Insan Kamil* adalah pribadi yang berani menantang status quo yang zalim, berani menyatakan kebenaran di hadapan penguasa, dan berani mengambil risiko demi prinsip. Keberanian ini lahir dari *khudī* yang kuat—ego yang telah ditundukkan kepada Allah sehingga tidak takut kepada siapa pun selain-Nya. Pemimpin yang kehilangan keberanian moral akan menjadi oportunis yang mengikuti arus demi popularitas dan keselamatan diri; ia mungkin dicintai manusia, tetapi kehilangan ridha Allah.

Kualitas keenam adalah orientasi pelayanan (*khidmah*). Dalam Islam, kepemimpinan adalah pelayanan, bukan dominasi. Rasulullah Saw. bersabda:

سَيِّدُ الْقَوْمِ خَادِمُهُمْ

"Pemimpin suatu kaum adalah pelayan mereka." (H.R. Al-Baihaqi)

Hadis ini membalik logika kepemimpinan konvensional: semakin tinggi posisi seseorang, semakin besar tanggung jawabnya untuk melayani, bukan untuk dilayani. *Insan Kamil* sebagai pemimpin adalah pribadi yang memandang kekuasaan sebagai alat untuk meringankan beban orang lain, bukan untuk menumpuk keistimewaan bagi dirinya sendiri. Inilah model kepemimpinan kenabian yang diwujudkan secara sempurna oleh Rasulullah Saw., yang makan bersama orang miskin, menjahit sendiri bajunya yang robek, dan bermusyawarah dengan para sahabatnya meskipun beliau menerima wahyu.

- **Kepemimpinan dalam Perspektif Para Tokoh**

Para tokoh yang telah kita bahas memberikan kontribusi yang saling melengkapi bagi pemahaman tentang kepemimpinan sebagai dimensi *Insan Kamil*. Al-Ghazālī (2000), dengan penekanannya pada *tazkiyat al-nafs*, mengingatkan bahwa kepemimpinan sejati hanya dapat lahir dari jiwa yang telah disucikan; pemimpin yang jiwanya masih dikuasai oleh cinta dunia, ambisi, dan hawa nafsu hanya akan menghancurkan apa pun yang dipimpinnya. Ibn 'Arabī

(dalam Chittick, 1992), dengan doktrinnya tentang *Insan Kamil* sebagai poros kosmis, menempatkan kepemimpinan dalam kerangka ontologis: pemimpin sejati adalah mereka yang menjadi saluran rahmat Ilahi bagi alam semesta, yang kehadirannya menjaga keseimbangan tatanan eksistensi. Al-Jīlī, dengan penekanannya pada manifestasi *al-ṣūrah al-ilāhiyyah*, menegaskan bahwa pemimpin sejati adalah cermin yang memantulkan sifat-sifat Ilahi seperti *al-Ḥakam* (Maha Menetapkan), *al-'Adl* (Maha Adil), dan *al-Raḥmān* (Maha Pengasih) dalam keputusan dan kebijakannya.

Iqbal (dalam Rahman, 1982), dengan filsafat *khudī*-nya, memberikan penekanan pada aspek dinamisme dan kreativitas dalam kepemimpinan. Pemimpin sebagai *Insan Kamil* bukanlah pemimpin yang pasif menunggu perubahan, melainkan pemimpin yang secara aktif membentuk sejarah. Ia adalah *mard-i mu'min* yang, dalam puisi Iqbal, "berani bertanya kepada Tuhan tentang takdirnya," karena ia adalah rekan kerja Tuhan dalam mewujudkan peradaban yang bermartabat. Al-Attas (Wan Daud, 1998), dengan kerangka *adab*-nya, mengembalikan seluruh diskursus tentang kepemimpinan kepada fondasinya yang paling fundamental: pemimpin sejati adalah *insān adabī* yang mampu menempatkan segala sesuatu—termasuk dirinya sendiri dan kekuasaannya—pada tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis.

Mengembangkan dimensi kepemimpinan dalam pendidikan Islam kontemporer memerlukan pendekatan yang melampaui sekadar pelatihan keterampilan manajerial atau retorika publik. Kepemimpinan dalam kerangka *Insan Kamil* adalah pembentukan karakter (*character building*) pada level tertinggi, yang memerlukan integrasi antara aspek spiritual, moral, intelektual, dan sosial dalam satu proses pendidikan yang utuh. Beberapa prinsip pedagogis yang relevan adalah sebagai berikut.

Pertama, pendidikan kepemimpinan harus dimulai dari pengenalan diri (*ma'rifat al-nafs*). Sebelum seseorang belajar memimpin orang lain, ia harus belajar memimpin dirinya sendiri, dan ini hanya mungkin jika ia mengenali potensi, kelemahan, dan kecenderungan jiwanya. Praktik *muḥāsabah* yang diajarkan oleh Al-Muḥāsibī (1986) harus diintegrasikan ke dalam kurikulum sebagai latihan rutin: peserta didik diajak untuk secara berkala merefleksikan motivasi, tindakan, dan perkembangan diri mereka dalam kerangka nilai-nilai Islam.

Kedua, keteladanan (*uswah*) dari para pendidik adalah komponen yang tidak dapat dinegosiasikan. Pemimpin tidak dicetak melalui ceramah tentang kepemimpinan, melainkan melalui interaksi dengan pemimpin-pemimpin sejati yang menjadi role model. Dalam tradisi Islam, hubungan *mursyid-murīd* adalah laboratorium kepemimpinan: murid belajar tentang integritas, keadilan, kasih sayang, dan kebijaksanaan dengan mengamati dan mengalami langsung bagaimana gurunya memimpin dirinya sendiri dan orang lain.

Ketiga, pendidikan kepemimpinan harus memberikan ruang bagi peserta didik untuk mempraktikkan kepemimpinan dalam konteks nyata. Ini bisa berupa proyek-proyek sosial, organisasi kampus, kepanitiaan kegiatan, atau program pelayanan masyarakat. Pengalaman praktis ini, jika disertai dengan bimbingan dan refleksi, akan membentuk kapasitas kepemimpinan yang jauh lebih kokoh daripada sekadar pembelajaran teoretis di kelas.

Keempat, pendidikan kepemimpinan dalam Islam harus selalu diikat oleh kerangka *adab*. Tanpa adab, keterampilan kepemimpinan hanya akan menjadi alat untuk meraih dan mempertahankan kekuasaan dengan cara apa pun. *Adab* mengingatkan pemimpin bahwa kekuasaan adalah amanah yang harus dipertanggungjawabkan, bahwa popularitas bukanlah tujuan, dan bahwa keberhasilan sejati diukur di akhirat, bukan di panggung politik dunia. Al-Attas (Wan Daud, 1998) menekankan bahwa *ta'dīb* sebagai proses pendidikan harus mencetak pemimpin yang beradab—pemimpin yang memiliki integritas, keadilan, dan kebijaksanaan karena ia memahami tempatnya dalam tatanan Ilahi.

Insan Kamil dalam dimensi kepemimpinannya adalah pribadi yang mampu memikul amanah kekhalifahan dengan integritas, keadilan, kebijaksanaan, keberanian, dan orientasi pelayanan. Ia adalah pemimpin yang dirindukan oleh masyarakat yang adil dan makmur, yang kehadirannya membawa rahmat, dan yang ketiadaannya meninggalkan kekosongan yang sulit diisi. Ia adalah manifestasi dari doa Nabi Ibrahim a.s.:

رَبَّنَا وَٱجۡعَلۡنَا مُسۡلِمَيۡنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةٗ مُّسۡلِمَةٗ لَّكَ

"Ya Tuhan kami, jadikanlah kami berdua orang yang berserah diri kepada-Mu, dan jadikanlah dari anak cucu kami umat yang berserah diri kepada-Mu." (Q.S. Al-Baqarah: 128)

Pendidikan Islam yang bertujuan membentuk *Insan Kamil* harus mampu melahirkan generasi pemimpin yang tidak hanya cakap secara teknis, tetapi juga matang secara spiritual, luhur secara moral, tajam secara intelektual, dan peduli secara sosial. Hanya dengan demikian, predikat *khayr ummah*—umat terbaik—dapat diwujudkan kembali dalam pentas peradaban global.

INSAN KAMIL DALAM PENDIDIKAN ISLAM KONTEMPORER

SETELAH menelusuri fondasi Qur'ani, menimbang pandangan para tokoh, dan mengurai dimensi-dimensi *Insan Kamil* secara sistematis, sampailah kita pada pertanyaan yang paling mendesak: bagaimana konsep yang sedemikian agung ini dapat dioperasionalisasikan dalam sistem pendidikan Islam kontemporer? Pertanyaan ini bukan sekadar akademis, melainkan eksistensial. Sebab, di tengah arus globalisasi, revolusi digital, dan krisis multidimensi yang melanda peradaban,

pendidikan Islam menghadapi tekanan yang luar biasa: di satu sisi ia dituntut untuk relevan dengan tuntutan zaman, tetapi di sisi lain ia tidak boleh kehilangan jati dirinya sebagai wahana pembentukan manusia seutuhnya. *Insan Kamil*, sebagai tujuan tertinggi pendidikan Islam, justru menjadi jawaban atas ketegangan ini—bukan dengan menolak modernitas, tetapi dengan mentransformasikannya dari dalam.

1. Krisis Pendidikan Kontemporer

Untuk memahami urgensi *Insan Kamil* dalam pendidikan kontemporer, kita perlu mendiagnosis terlebih dahulu penyakit yang menggerogoti sistem pendidikan modern. Al-Attas (dalam Wan Daud, 1998) mengidentifikasi akar krisis ini sebagai *loss of adab*—hilangnya kemampuan untuk mengenali dan menempatkan segala sesuatu pada tempatnya yang tepat dalam tatanan kosmis. Pendidikan modern, yang lahir dari rahim positivisme dan sekularisme, telah memisahkan ilmu dari nilai, fakta dari makna, dan pengetahuan dari tanggung jawab moral. Hasilnya adalah apa yang disebut Al-Attas sebagai *misguided knowledge*: pengetahuan yang melimpah secara kuantitas, tetapi kehilangan orientasi etis dan spiritualnya.

Hallaq (2013), dalam kritiknya yang tajam terhadap proyek modernitas, menunjukkan bahwa negara-bangsa modern telah menciptakan sistem pendidikan yang secara sistematis memisahkan etika dari hukum dan pengetahuan. Pendidikan tidak lagi bertujuan membentuk manusia bijak (*ḥakīm*), melainkan memproduksi tenaga kerja (*homo economicus*) yang siap pakai di pasar. Dalam proses ini, dimensi-dimensi *Insan Kamil*—spiritual, moral, sosial, dan kepemimpinan—direduksi menjadi sekadar soft skills yang bersifat instrumental. Spiritualitas menjadi "kecerdasan spiritual" yang bisa diukur; moralitas menjadi "etika profesional" yang bisa dinegosiasikan; dan kepemimpinan menjadi "teknik manajemen" yang bisa dipelajari dalam pelatihan singkat.

Di sinilah pendidikan Islam kontemporer harus mengambil posisi yang jelas: ia harus menjadi kekuatan kontra-hegemonik yang menolak reduksionisme ini. *Insan Kamil* bukanlah sekadar "profil lulusan" dalam dokumen kurikulum yang bisa dicentang pencapaiannya; ia adalah cakrawala teleologis yang memberi arah dan makna bagi seluruh proses pendidikan. Sebagaimana ditegaskan oleh Iqbal (dalam Rahman, 1982), pendidikan Islam harus mampu melahirkan *mard-i mu'min*—pribadi beriman yang kreatif, berdaya, dan bertanggung jawab—bukan sekadar pekerja yang patuh dan konsumen yang taat.

2. Membangun Kurikulum Berbasis Adab

Salah satu implikasi paling konkret dari visi *Insan Kamil* adalah perlunya rekonstruksi kurikulum secara fundamental. Kurikulum pendidikan Islam kontemporer tidak bisa lagi berkutat pada dikotomi antara "ilmu agama" dan "ilmu umum"—sebuah dikotomi yang tidak dikenal dalam tradisi Islam

klasik dan hanya muncul sebagai respons defensif terhadap kolonialisme dan modernisasi. Kartanegara (2003), dalam proyek integrasi ilmunya, menegaskan bahwa seluruh ilmu pada hakikatnya berasal dari Allah dan mengarah kepada pengenalan akan-Nya, sehingga pemisahan antara keduanya adalah artifisial dan merusak.

Kurikulum yang berorientasi pada pembentukan *Insan Kamil* harus dibangun di atas prinsip *Tauhid sebagai paradigma*. Artinya, setiap mata pelajaran—baik matematika, fisika, ekonomi, maupun sastra—harus diajarkan dalam kerangka yang menyadarkan peserta didik akan keesaan Allah sebagai Pencipta dan Pengatur alam semesta. Ini bukan berarti menempelkan ayat Al-Qur'an pada setiap awal bab secara mekanis, melainkan membangun kesadaran epistemologis bahwa realitas yang dipelajari adalah *āyāt* (tanda-tanda) yang menunjuk kepada *al-Ḥaqq*. Nasr (2002) menyebut pendekatan ini sebagai "membaca kembali kitab alam" dalam cahaya Kitab Suci.

Dalam praktiknya, kurikulum semacam ini harus memberikan porsi yang seimbang antara *fardhu 'ain*—ilmu-ilmu yang wajib diketahui setiap Muslim, seperti akidah, ibadah, dan akhlak dasar—dan *fardhu kifayah*—ilmu-ilmu yang diperlukan untuk memenuhi kebutuhan kolektif umat, seperti kedokteran, teknik, dan ekonomi. Al-Attas (Wan Daud, 1998) menekankan bahwa *fardhu 'ain* harus menjadi inti yang memberi arah dan makna bagi *fardhu kifayah*, bukan sekadar menjadi mata kuliah wajib yang ditempuh tanpa pemahaman yang mendalam. Seorang insinyur Muslim yang memahami Tauhid akan membangun jembatan tidak hanya dengan kalkulasi teknis, tetapi juga dengan kesadaran bahwa pekerjaannya adalah ibadah dan tanggung jawabnya adalah keselamatan umat.

3. Pedagogi Transformatif

Konsep *Insan Kamil* juga menuntut pergeseran paradigmatik dalam pedagogi. Model pendidikan yang hanya menekankan transmisi pengetahuan—yang oleh Freire disebut sebagai *banking concept of education*—tidak akan mampu membentuk manusia paripurna. *Insan Kamil* memerlukan pedagogi transformatif yang menyentuh seluruh dimensi kemanusiaan: akal, hati, dan anggota tubuh. Al-Ghazālī (2000), berabad-abad sebelum para pemikir pendidikan modern, telah menekankan bahwa ilmu harus diinternalisasi melalui *mujāhadah* (perjuangan batin) dan *riyāḍah* (latihan spiritual), bukan sekadar dihafalkan untuk lulus ujian.

Pedagogi transformatif ini memiliki beberapa karakteristik utama. **Pertama**, ia bersifat dialogis, bukan monologis. Peserta didik tidak dipandang sebagai bejana kosong yang harus diisi, melainkan sebagai subjek yang memiliki fitrah dan potensi yang harus dibangkitkan. Iqbal (dalam Schimmel, 1975) menekankan pentingnya membangkitkan *khudī* peserta didik—mengajaknya untuk bertanya, mengkritisi, dan mencipta—bukan memadamkannya dengan hafalan dan

kepatuhan buta. Dalam tradisi Islam, metode dialog telah dicontohkan oleh para nabi, terutama dalam Al-Qur'an yang penuh dengan pertanyaan-pertanyaan retoris yang membangkitkan kesadaran.

Kedua, pedagogi transformatif menekankan keteladanan (*uswah*) di atas instruksi verbal. Guru dalam pendidikan Islam bukan sekadar instruktur, melainkan *mu'allim*, *murabbī*, *mursyid*, dan *mu'addib* sekaligus. Ia mendidik dengan seluruh kepribadiannya, bukan hanya dengan kata-katanya. Palmer (1998) menyatakan bahwa "kita mengajar siapa diri kita" (*we teach who we are*), dan ini sangat selaras dengan tradisi Islam yang menempatkan guru sebagai pewaris para nabi. Al-Attas (Wan Daud, 1998) menekankan bahwa dalam sistem *ta'dīb*, guru harus menjadi personifikasi dari adab yang diajarkannya. Tanpa keteladanan, pendidikan Islam hanya akan menjadi retorika yang tidak menyentuh hati.

Ketiga, pedagogi transformatif mengintegrasikan refleksi dan kontemplasi (*tafakkur* dan *tadabbur*) sebagai bagian integral dari proses pembelajaran. Peserta didik tidak hanya diajak untuk mengumpulkan data dan menghafal fakta, tetapi juga untuk merenungkan makna dan implikasi dari apa yang mereka pelajari. Inilah yang membedakan *tafakkur* dari sekadar berpikir: *tafakkur* adalah aktivitas akal yang disertai dengan kehadiran hati dan kesadaran akan Allah Swt. (Al-Sha'rāwī, 1991). Dalam konteks kontemporer, pendekatan ini sejalan dengan apa yang oleh Frankl (2006) disebut sebagai *will to meaning*—kebutuhan eksistensial manusia untuk menemukan makna dalam hidup dan belajar.

Keempat, pedagogi transformatif bersifat kontekstual dan relevan. *Insan Kamil* bukanlah sosok yang tercerabut dari zaman dan tempatnya; ia adalah manusia yang hidup di sini dan kini, yang mampu membaca tanda-tanda zamannya dan meresponsnya dengan bijaksana. Ramadan (2009), dalam *Radical Reform*, menyerukan perlunya ijtihad kontekstual yang memungkinkan umat Islam untuk menjawab tantangan-tantangan baru tanpa kehilangan akar tradisi. Dalam pendidikan, ini berarti kurikulum dan metode pengajaran harus responsif terhadap realitas sosial, perkembangan teknologi, dan tantangan global, sambil tetap berpegang pada prinsip-prinsip abadi.

4. Peran Teknologi sebagai Alat, Bukan Tujuan

Di era digital, pertanyaan tentang hubungan antara *Insan Kamil* dan teknologi menjadi semakin mendesak. Teknologi digital—termasuk kecerdasan buatan (*artificial intelligence*), internet, dan media sosial—telah mengubah lanskap pendidikan secara fundamental. Di satu sisi, teknologi menawarkan peluang yang luar biasa: akses terhadap pengetahuan yang tak terbatas, personalisasi pembelajaran, dan konektivitas global. Di sisi lain, ia membawa risiko yang serius: distraksi digital, ketergantungan, erosi interaksi manusiawi, dan banjir informasi yang tidak terbimbing oleh hikmah.

Pendidikan Islam yang berorientasi pada *Insan Kamil* harus menyikapi teknologi dengan bijaksana: menerima dan memanfaatkannya sebagai alat (*wasīlah*), tetapi menolak menjadikannya sebagai tujuan (*ghāyah*). Teknologi harus ditempatkan dalam kerangka *adab*—ia harus melayani pembentukan manusia paripurna, bukan sebaliknya. Al-Attas (Wan Daud, 1998) mengingatkan bahwa sains dan teknologi yang tercerabut dari nilai-nilai spiritual akan menjadi alat eksploitasi dan perusak, bukan alat kemaslahatan. Dengan demikian, pendidikan Islam harus mengajarkan literasi digital dalam kerangka etis dan spiritual: bagaimana menggunakan teknologi secara bertanggung jawab, bagaimana memfilter informasi, bagaimana menjaga adab dalam interaksi virtual, dan bagaimana memastikan bahwa teknologi memperkuat, bukan melemahkan, kemanusiaan kita.

5. Pendidikan Islam dan Tantangan Global

Insan Kamil dalam konteks kontemporer juga harus dipahami sebagai agen yang bertanggung jawab terhadap tantangan-tantangan global. Krisis ekologi, ketidakadilan ekonomi global, konflik dan kekerasan atas nama agama, serta pandemi yang mengungkap kerapuhan sistem kesehatan dunia—semua ini memerlukan respons dari pendidikan Islam. *Insan Kamil* adalah *khalīfat Allāh* yang bertugas menjaga bumi dan menebarkan rahmat. Ia tidak bisa bersikap apatis terhadap penderitaan manusia dan kerusakan alam.

Dalam konteks ekologi, Nasr (2002) telah lama menyerukan perlunya spiritualisasi kembali hubungan manusia dengan alam. Krisis lingkungan, menurutnya, adalah krisis spiritual: manusia modern telah kehilangan *adab* terhadap alam karena ia telah kehilangan *adab* terhadap Tuhan. Pendidikan Islam yang membidik *Insan Kamil* harus menanamkan etika ekologis yang mendalam: bahwa alam adalah *āyāt* Allah yang harus dibaca dengan hormat, bahwa merusak alam adalah dosa, dan bahwa tanggung jawab kekhalifahan mencakup pelestarian lingkungan untuk generasi mendatang.

Dalam konteks perdamaian, pendidikan Islam harus mampu melahirkan *Insan Kamil* yang menjadi agen rekonsiliasi dan dialog. Metcalf (1984) menunjukkan bagaimana *adab* dapat berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan orang-orang dari latar belakang yang berbeda, karena ia menekankan penghormatan terhadap martabat setiap manusia. Di tengah maraknya Islamofobia di satu sisi dan ekstremisme di sisi lain, *Insan Kamil* adalah saksi hidup bahwa Islam adalah agama rahmat, bahwa perbedaan adalah sunnatullah, dan bahwa dialog yang tulus adalah jalan menuju perdamaian yang autentik.

6. Evaluasi dan Penilaian dalam Kerangka *Insan Kamil*

Sistem pendidikan modern sangat bergantung pada tes standar (*standardized tests*) sebagai alat utama untuk mengevaluasi keberhasilan pembelajaran.

Namun, dalam kerangka *Insan Kamil*, pendekatan evaluasi semacam ini sangat terbatas, karena hanya mengukur dimensi kognitif pada level yang dangkal, dan sama sekali tidak menyentuh dimensi spiritual, moral, sosial, dan kepemimpinan. *Insan Kamil* tidak bisa diukur hanya dengan nilai ujian.

Pendidikan Islam kontemporer perlu mengembangkan sistem evaluasi yang lebih holistik dan autentik, yang mampu menangkap perkembangan peserta didik pada seluruh dimensi kemanusiaan. Ini bisa mencakup penilaian portofolio, proyek-proyek pelayanan masyarakat, jurnal refleksi spiritual, observasi perilaku, dan penilaian sejawat dalam kerangka *muḥāsabah* kolektif. Al-Muḥāsibī (1986) telah memberikan contoh bagaimana introspeksi diri bisa menjadi alat evaluasi yang sangat kuat: peserta didik diajak untuk secara berkala mengevaluasi niat, tindakan, dan perkembangan spiritual mereka sendiri, dengan bimbingan dari guru.

Tentu saja, ini bukan berarti meniadakan ujian dan tes sama sekali. Evaluasi kognitif tetap diperlukan, tetapi ia harus ditempatkan dalam proporsinya yang tepat, dan hasilnya harus diinterpretasikan dalam kerangka yang lebih luas: apakah nilai yang tinggi itu disertai dengan akhlak yang mulia? Apakah prestasi akademik itu melahirkan kepedulian sosial? Inilah pertanyaan-pertanyaan evaluatif yang lebih mendasar dalam perspektif *Insan Kamil*.

7. Membangun Ekosistem Pendidikan yang Beradab

Akhirnya, pembentukan *Insan Kamil* tidak bisa hanya mengandalkan kurikulum dan pedagogi, tetapi memerlukan ekosistem pendidikan yang secara keseluruhan mencerminkan dan menumbuhkan adab. Al-Attas (Wan Daud, 1998) menekankan pentingnya atmosfer adab dalam institusi pendidikan. Ekosistem ini mencakup arsitektur dan tata ruang yang mendukung kontemplasi dan interaksi yang bermakna; budaya kampus yang menghargai kejujuran, keadilan, dan saling menghormati; kebijakan institusi yang adil dan transparan; serta hubungan antara guru dan murid, antara staf dan pimpinan, dan antara institusi dan masyarakat yang dilandasi oleh amanah dan keteladanan.

Keluarga juga merupakan bagian tak terpisahkan dari ekosistem ini. Sebagaimana ditegaskan dalam Q.S. At-Taḥrīm ayat 6, tanggung jawab pendidikan pertama dan utama ada pada keluarga. Institusi pendidikan formal adalah mitra yang melanjutkan dan memperkuat pendidikan yang telah dimulai di rumah. Oleh karena itu, pendidikan Islam kontemporer harus membangun sinergi yang kuat antara keluarga, sekolah, dan masyarakat—sebuah "segitiga emas" yang bersama-sama membentuk *Insan Kamil*.

Insan Kamil sebagai tujuan pendidikan Islam kontemporer bukanlah utopia yang tak terjangkau, melainkan cakrawala yang memberikan arah dan makna bagi seluruh upaya pendidikan. Ia adalah kompas di tengah badai perubahan zaman; bintang

penunjuk arah di malam yang gelap. Pendidikan Islam tidak akan kehilangan relevansinya selama ia tetap setia pada panggilan untuk membentuk manusia paripurna. Justru di era disrupsi dan krisis inilah visi *Insan Kamil* menjadi semakin urgen: dunia memerlukan manusia-manusia yang tidak hanya cerdas, tetapi juga bijaksana; tidak hanya terampil, tetapi juga berakhlak; tidak hanya kompetitif, tetapi juga peduli; tidak hanya sukses, tetapi juga bermakna.

Para pemikir yang telah kita kaji—Al-Ghazālī, Ibn ‘Arabī, al-Jīlī, Iqbal, dan al-Attas—telah mewariskan bangunan konseptual yang kokoh. Tugas generasi pendidik Muslim kontemporer adalah menghidupkan kembali warisan ini dengan kreativitas, keberanian, dan komitmen yang sama, sembari merespons tantangan-tantangan baru yang tidak dihadapi oleh para pendahulu kita. *Insan Kamil* bukanlah konsep yang selesai dan tertutup; ia adalah proyek peradaban yang terus berlanjut, yang mengundang setiap generasi untuk memberikan kontribusinya.

Dengan ini, lengkaplah pembahasan kita tentang *Insan Kamil* sebagai tujuan pendidikan Islam—dari fondasi konseptualnya, dasar-dasar Qur’aninya, pandangan para tokoh, dimensi-dimensinya, hingga operasionalisasinya dalam konteks kontemporer. Konsep ini, sebagaimana telah kita lihat, adalah *poros integrasi* yang menyatukan seluruh istilah kunci dalam pendidikan Islam—*tarbiyah*, *ta‘līm*, *ta’dīb*, dan *tazkiyah*—ke dalam satu visi yang utuh tentang manusia dan pendidikannya. Ia adalah jawaban Islam atas pertanyaan abadi: manusia seperti apakah yang ingin kita lahirkan dari rahim pendidikan? Dan jawaban itu, dengan segala kedalaman dan kompleksitasnya, adalah *al-Insān al-Kāmil*—manusia paripurna yang menjadi rahmat bagi seluruh alam.

PERTANYAAN KRITIS

1. Jika *Insan Kamil* adalah tujuan tertinggi pendidikan Islam, bagaimana institusi pendidikan dapat mengukur atau mengevaluasi pencapaian tujuan yang bersifat spiritual dan metafisik ini tanpa mereduksinya ke dalam indikator-indikator kuantitatif yang dangkal?
2. Konsep *al-ṣūrah al-ilāhiyyah* al-Jīlī menyatakan bahwa manusia diciptakan sesuai citra Ilahi. Bagaimana doktrin ini dapat dijelaskan dalam kurikulum pendidikan tanpa jatuh ke dalam antropomorfisme teologis yang problematis?
3. Al-Attas mengkritik penggunaan istilah *tarbiyah* dan *ta‘līm* sebagai padanan pendidikan, dan mengajukan *ta’dīb* sebagai alternatif. Sejauh mana klaim ini dapat dipertahankan secara linguistik dan historis dalam khazanah pemikiran Islam yang lebih luas?
4. Iqbal merekonstruksi *Insan Kamil* ke arah aktivisme dan kreativitas, serta mengkritik dimensi pasif dari tasawuf *waḥdat al-wujūd*. Apakah kritik ini sepenuhnya adil terhadap tradisi Ibn ‘Arabī dan al-Jīlī, ataukah Iqbal menyederhanakan ajaran mereka?

5. Bagaimana pendidikan Islam kontemporer dapat mengintegrasikan pengembangan imajinasi kreatif (*al-khayāl*) sebagaimana ditekankan oleh Ibn ʻArabī, di tengah dominasi paradigma pendidikan positivistik yang mengagungkan logika linear?
6. Dimensi kepemimpinan *Insan Kamil* mensyaratkan kapasitas memimpin diri sendiri sebelum memimpin orang lain. Bagaimana mekanisme pedagogis yang konkret untuk melatih *self-leadership* ini dalam konteks pendidikan formal yang seringkali bersifat massal dan birokratis?
7. Konsep *adab* al-Attas menuntut pengenalan terhadap tempat yang tepat bagi segala sesuatu. Dalam konteks krisis ekologi global, bagaimana kerangka *adab* ini dapat diterjemahkan menjadi etika lingkungan yang operasional dalam kurikulum?
8. Al-Ghazālī menekankan *tazkiyat al-nafs* sebagai jalan menuju *Insan Kamil*, namun proses ini memerlukan bimbingan intensif seorang *mursyid*. Bagaimana model pendidikan massal modern dapat mengakomodasi kebutuhan bimbingan spiritual individual semacam ini?
9. Apakah konsep *Insan Kamil* yang sangat menekankan keseimbangan seluruh dimensi kemanusiaan dapat berdialog secara produktif dengan psikologi positif kontemporer (misalnya, konsep *self-actualization* Maslow atau *authentic happiness* Seligman), dan di mana letak titik temu serta titik pisahnya?
10. Di tengah masyarakat plural dan multikultural, bagaimana mendidik menuju *Insan Kamil* tanpa menimbulkan eksklusivisme atau klaim superioritas moral yang dapat merusak kohesi sosial dan dialog antariman?

DAFTAR REFERENSI

Al-Ghazālī, A. H. (2000). *Al-Munqidh min al-Ḍalāl* (R. J. McCarthy, Trans.). Fons Vitae.

Al-Muḥāsibī, A. (1986). *Kitāb al-riʻāyah li-ḥuqūq Allāh*. Dār al-Kutub al-ʻIlmiyyah.

Al-Shaʻrāwī, M. M. (1991). *Tafsīr al-Shaʻrāwī*. Akhbār al-Yawm.

Chittick, W. C. (1992). *The Sufi path of knowledge: Ibn al-ʻArabi's metaphysics of imagination*. State University of New York Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press.

Hallaq, W. B. (2013). *The impossible state: Islam, politics, and modernity's moral predicament*. Columbia University Press.

Kartanegara, M. (2003). *Integrasi ilmu: Sebuah rekonstruksi holistik*. Arasy.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Metcalf, B. D. (Ed.). (1984). *Moral conduct and authority: The place of adab in South*

Asian Islam. University of California Press.

Moosa, E. (2005). *Ghazālī and the poetics of imagination*. University of North Carolina Press.

Nasr, S. H. (2002). *The heart of Islam: Enduring values for humanity*. HarperOne.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.

Rahman, F. (1982). *Islam and modernity: Transformation of an intellectual tradition*. University of Chicago Press.

Ramadan, T. (2009). *Radical reform: Islamic ethics and liberation*. Oxford University Press.

Schimmel, A. (1975). *Mystical dimensions of Islam*. University of North Carolina Press.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas: An exposition of the original concept of Islamization*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

BACAAN LEBIH LANJUT

Al-Jīlī, 'A. K. (1997). *Al-Insān al-Kāmil fī ma'rifat al-awākhir wa al-awā'il*. Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.

Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam: A framework for an Islamic philosophy of education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC).

Izutsu, T. (1983). *Sufism and Taoism: A comparative study of key philosophical concepts*. University of California Press.

Murata, S., & Chittick, W. C. (1994). *The vision of Islam*. Paragon House.

Sardar, Z. (1989). *Explorations in Islamic science*. Mansell.

Udin Juhrodin

HISTORIOGRAFI DAN PERKEMBANGAN KONSEP PENDIDIKAN ISLAM

Pendekatan Historis, Filosofis, Epistemologis, dan Peradaban

JILID 1

Historiografi dan Fondasi Epistemologis Pendidikan Islam

Buku ini mengajak pembaca menelusuri perjalanan panjang historiografi pendidikan Islam dari akar-akar klasik hingga transformasinya dalam wacana kontemporer. Melalui pendekatan historis, filosofis, epistemologis, dan peradaban, buku ini mengupas bagaimana pengetahuan tentang pendidikan Islam dibangun, ditulis, dan dimaknai dalam berbagai konteks zaman.

Jilid 1 difokuskan pada landasan dasar: konsep, ruang lingkup, dan fondasi epistemologis historiografi pendidikan Islam. Pembaca akan diajak memahami hakikat historiografi, metodologi rekonstruksi masa lalu, perbedaan dengan sejarah dan filsafat sejarah, serta warisan tradisi klasik (Yunani, Romawi, dan Kristen) yang memengaruhi pemikiran sejarah dalam dunia Islam.

Disusun secara sistematis dan analitis, buku ini menjadi referensi penting bagi mahasiswa, dosen, peneliti, dan siapa pun yang ingin memahami bagaimana sejarah pendidikan Islam tidak hanya diceritakan, tetapi juga dikritisi dan direkonstruksi secara ilmiah dan bermakna.

Keunggulan Buku Ini

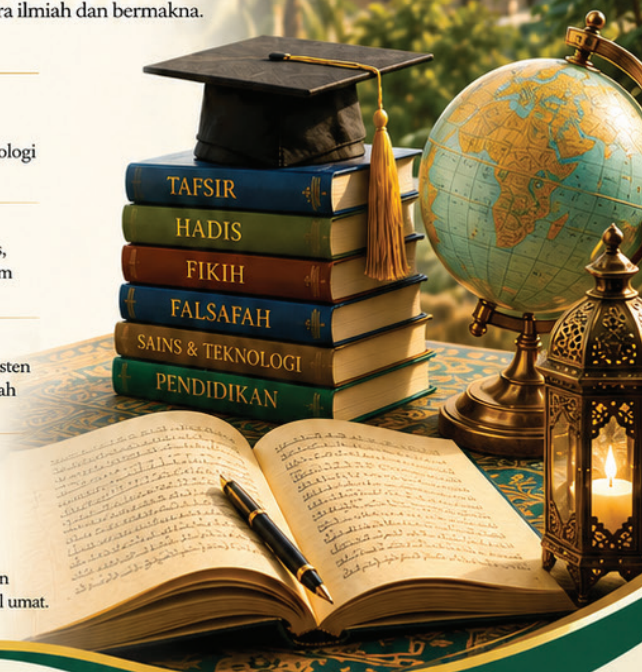
Landasan Teoretis dan Epistemologis yang Kuat
Menjelaskan hakikat historiografi, metodologi, dan epistemologi sebagai fondasi studi sejarah pendidikan Islam.

Pendekatan Interdisipliner
Mengintegrasikan perspektif historis, filosofis, epistemologis, dan peradaban untuk memahami dinamika pendidikan Islam secara komprehensif.

Telaah Tradisi Klasik yang Mendalam
Mengupas kontribusi historiografi Yunani, Romawi, dan Kristen sebagai akar intelektual yang memengaruhi penulisan sejarah dalam dunia Islam.

Bahasa Akademik yang Sistematis dan Mudah Dipahami
Ditulis dengan gaya ilmiah yang komunikatif, dilengkapi contoh konkret dan referensi otoritatif.

Relevan dan Kontekstual
Menghubungkan sejarah pendidikan Islam dengan tantangan keilmuan kontemporer dan kebutuhan rekonstruksi intelektual umat.



JIM & ZAM